

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O DESENHO DE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA**

GUARULHOS – 2016

DANIELE DUARTE PIMENTA

**O DESENHO DE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dra. Daniela Finco

GUARULHOS – 2016

DANIELE DUARTE PIMENTA

**O DESENHO DE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dra. Daniela Finco

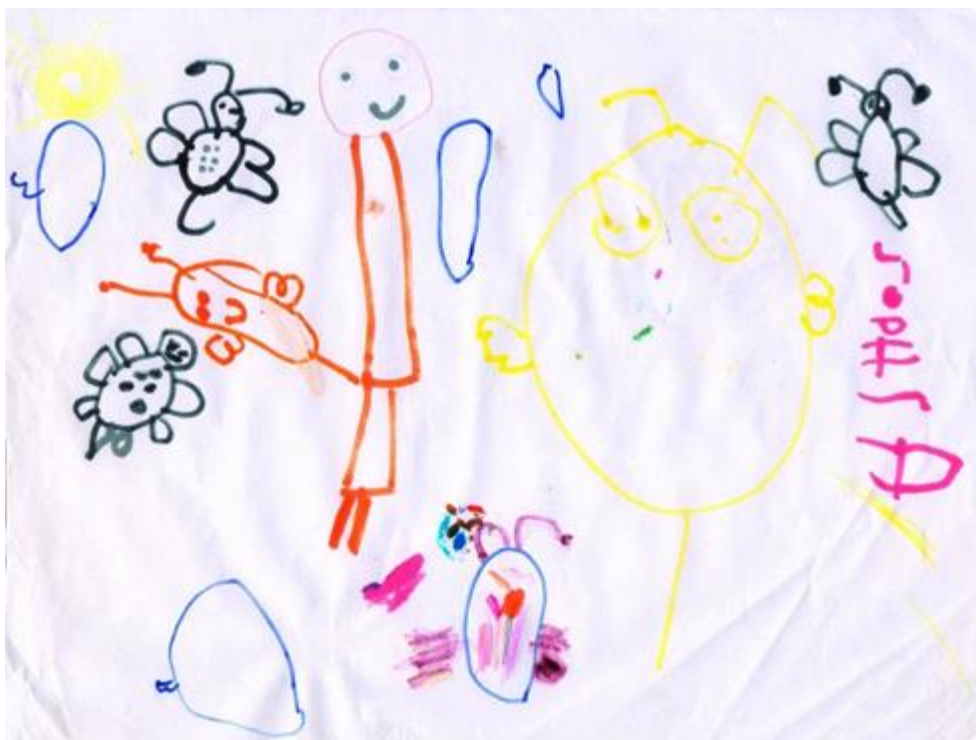
BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Daniela Finco
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Professora Dra. Claudia Pereira Vianna
Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dra. Márcia Aparecida Gobbi
Universidade de São Paulo – USP

GUARULHOS – 2016



Sophia: “Professora, a Mariana me ensinou a desenhar uma tartaruga e uma borboleta. Olha!”.

Dedico essa dissertação às meninas e aos meninos participantes dessa pesquisa.
As suas falas e criações inspiram-me a pensar as infâncias e aprender com elas!

O HOMEM DE ORELHA VERDE

(Gianni Rodari)

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de orelhas verdes
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que disse o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora, pois sei que há uma parcela grande de graça nesta conquista, e considero que todas as graças que recebo vem de suas mãos.

À minha mãe, Maria de Lourdes, e a meu pai, Olavo, por me amarem em qualquer situação. Tenho certeza de que a garra para ser persistente nesta vida, eu herdei deles!

Ao Sergio, meu amado companheiro, por estar sempre aqui!

À Duda, filhota incrível, que está sempre me surpreendendo... Quando eu temia minhas ausências durante os estudos e durante a viagem que fiz para a Itália (durante o estágio-sanduíche), ela, na sabedoria dos seus 9 anos, me disse: “Vai em frente, mãe!”. A ela, todo o meu amor hoje e sempre.

À pequena Victória, sinal das promessas de Deus na nossa família, chegou em meio à escrita e às revisões desta dissertação, para tornar ainda mais especial esta conquista!

Aos meus irmãos, Guilherme e Leandro, à minha sogra Vitalina, aos meus cunhados (Angela, Renato, Michele e Giovana), ao meu sobrinho Thiago, à minha sobrinha Bruna e ao meu tio Edmundo, por compreenderem minhas ausências e serem o auxílio tão necessário no dia a dia. Aos meus queridos(as) irmãos(ãs) da Missão Profecia de Amor, por me amarem e me compreenderem nos momentos que eu mais preciso.

Aos amigos e amigas especiais, que me ajudaram a superar medos, ansiedades, concepções etc. À elas, também faço os meus agradecimentos:

À minha amiga Janaína Vece, por me incentivar a retornar a vida acadêmica. À Daniela Vieira, pelo apoio desde o processo seletivo, nas aulas de italiano, nas conversas no dia a dia...

À Daniela Finco, minha orientadora, pela competência e amizade sempre presentes nesse processo. Agradeço-lhe por acreditar tanto em mim! A ela, minha gratidão e meu carinho.

Ao nosso grupo de estudos na Universidade Federal de São Paulo Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade, às professoras Adriana Silva (UDESC) e Carolina Alvarenga (LAVRAS), às colegas Nathalia, Laura, Rosa Silvia, especialmente ao Tássio e à Ana Paula, sempre disponíveis para compartilhar os saberes, as angústias e as risadas.

Trago, também, meus sinceros agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação (SME) e à equipe gestora da EMEI que autorizaram a realização da minha pesquisa na instituição de Educação Infantil. Às professoras que me auxiliaram, ficando responsáveis pelas crianças da minha turma, no período em que eu estive na Itália, realizando o estágio-sanduíche. A cada

uma das colegas de trabalho na EMEI, que foram e são um apoio no dia a dia dessa luta por uma educação de qualidade para todas as crianças pequenas.

Ao Programa de Pós graduação em Educação da Unifesp (PPGE), ao professor Luiz Carlos Novaes, coordenador do programa e à vice-coordenadora, professora Jerusa Vilhena de Moraes, aos professores das disciplinas que realizei durante o mestrado e ao Erick da secretaria pelo atendimento sempre atencioso.

A todos(as) os(as) professores(as) que passaram pela minha formação, à professora Betânia que atenciosamente aceitou fazer a leitura do meu texto e trouxe importantes contribuições. À professora Cláudia Vianna. A ela, meu carinho e minha admiração. Agradeço-lhe pela acolhida alegre e por ter sido tão prestativa e generosa desde a nossa apresentação, me aceitando como aluna especial na disciplina “Identidade Coletiva, Gênero e Educação”, do Programa de Pos-graduação da FEUSP e pelas contribuições no exame de qualificação desta pesquisa.

À professora Márcia Gobbi, por me incentivar a fazer pesquisa com as crianças pequenas, com seus estudos, pesquisas e o seu olhar refinado para os desenhos das crianças. Agradeço também pela disponibilidade e valiosas contribuições no exame de qualificação desta pesquisa.

Agradeço à professora Ana Lúcia de Faria, que me auxiliou no meu estágio-sanduiche na Itália; à professora Daniela Sarsini, professora supervisora que me recebeu na Universidade de Firenze fazendo possível a realização deste estágio; ao professor Gianfranco Staccioli, pela simpatia com que me recebeu e me concedeu uma entrevista; à Emília Biscardi, por ter me apresentado o “*nido*” e a “*scuola dell’infanzia*” em Roma; ao professor Danilo Russo, por ter me recebido em sua turma de crianças na “*scuola della infanzia*” em Roma; e à Antonella, que conheci em Bologna.

E finalmente, às crianças protagonistas desta pesquisa, que me ensinaram a ser professora-pesquisadora. Agradeço-lhes e dedico-lhes todo o meu carinho e a minha admiração por suas histórias e produções compartilhadas no dia a dia da pesquisa comigo, especialmente pelos desenhos-presentes, *desenhos dados como dádiva!*

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, realizada com crianças pequenas, de 04 e 05 anos de idade, em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, tem o objetivo de olhar para os desenhos de meninas e meninos, ouvir o que nos contam sobre as representações de gênero. Traz os desafios de ser professora-pesquisadora de crianças pequenas e de investigar o desenho infantil como possibilidade de comunicação, interação e expressão, buscando identificar as questões que os desenhos têm-nos revelado sobre as marcas de gênero relacionadas à construção das identidades femininas e masculinas. Investiga a presença do gênero expressa nos símbolos culturais que se encontram nos desenhos, nos traços, nas cores, nos assuntos e nos temas representados pelas crianças pequenas em suas criações. Tem como referencial teórico os estudos sobre o desenho infantil, as contribuições do campo da Sociologia da Infância e os estudos de gênero na infância. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa, ao buscarem a perspectiva das crianças, aliam desenho e oralidade, considerando as experiências narradas e interpretadas pelos meninos e meninas em seus desenhos. Os resultados da pesquisa mostram que meninas e meninos são capazes de “falar” sobre as relações de gênero e tantos outros assuntos que estão presentes no cotidiano do qual participam; mostram, também, que seus desenhos trazem marcas de permanência dos estereótipos de gênero, assim como as rupturas com as desigualdades de gênero. Os desenhos das meninas e dos meninos e as suas falas revelam-nos os significados que as crianças estão construindo a respeito do que é ser homem e ser mulher, quais os lugares e situações que lhes são reservados nas relações de gênero que vivenciam no dia a dia. Os desenhos das crianças são trazidos como representações sociais, frutos das experiências sociais e culturais delas, permitindo-nos compreender um pouco mais sobre suas culturas e infâncias.

Palavras chave: Educação Infantil; pequena infância; desenho infantil; culturas infantis; relações de gênero.

ABSTRACT

This master's research was done with 4 and 5-year-olds in a children early education institution in municipal schools of the city of Sao Paulo. The purpose is to examine the drawings made by girls and boys and listen to what they tell us about gender representation. This work presents the challenges of what it means to be both a teacher of and a researcher of little children. It also investigates children's drawings as possibilities of communication, interaction, and expression, seeking to identify issues that the drawings have revealed to us about gender marks brought in by children, marks that are connected to the construction of female and male identities. The research looks for the presence of gender as it is expressed in the cultural symbols that are found in the drawings, traces, colors, topics, and themes represented by children in their creations. It has as theoretical framework the studies about children's drawings, contributions in the field of childhood sociology, and childhood gender studies. Methodological procedures for this research seek the children's perspective connecting drawings to orality, and taking into consideration the experiences narrated and interpreted by boys and girls in their drawings. The results show that boys and girls are able to "speak" about the gender relations as well as other topics that are present in their day-to-day. They also show that their drawings have marks of the permanence of gender stereotypes as well as the ruptures with gender inequalities. The drawings of boys and girls and their talks show us the meanings children build regarding what it means to be a man and a woman, which are the places and situations reserved for them and which of them are being created in the gender relations that they experience daily. The children's drawings are brought in as social representations, fruit of their social and cultural experiences; they allow us to understand a little more about their culture and childhood.

Keywords: children early education, children early, children drawings, child culture, gender relations.

LISTA DE FIGURAS

DESENHOS

Desenho 1 - Emely: “Olha! Agora, eu vou fazer uma pipa, os números, o sol, meu nome, eu...”	24
Desenho 2 - Ismael: “Desenhei a Ana do Frozen”	25
Desenho 3 - Carlos: “Uma fábrica de fazer bolinhas	26
Desenho 4 - Mariana: “Desenhei você e uma formiguinha, outra formiguinha passeando dentro do carro”	26
Desenho 5 – Matheus: “É o casamento do meu pai e da minha mãe; este é o meu irmão, minha irmã e eu”	34
Desenho 6 – Ana: Representação da EMEI	51
Desenho 7 – Amélia: Representação do corredor de brinquedos da EMEI	53
Desenho 8 – Matheus: Representação do quiosque da EMEI	54
Desenho 9 – Douglas: Representação do parque de areia da EMEI	54
Desenho 10– Bruno: “Eu desenhei o carro do meu pai”	75
Desenho 11 – Elena: “Eu! Eu amo rosa”	76
Desenho 12 – Márcia: “Eu desenhei os meus bonecos e as minhas bonecas no meu quarto”	78
Desenho 13 – Júlia: “Eu desenhei minha família. Olha! Meu pai e meu irmão são esses de azul”	79
Desenho 14– Elena: “Minha mãe e meu pai”	79
Desenho 15 – Micael: “Meu pai e minha mãe”	80
Desenho 16 - Joana: “Meu pai, minha mãe, eu, meu irmão, meu outro irmão”. “Eu só gosto de rosa!”	81
Desenho 17 – Willian: “Agora, eu vou te mostrar uma cor que acende”	83
Desenho 18 – Manuel: “E eu vou te mostrar uma cor que apaga!”	83
Desenho 19 – Luiz: “Eu também sei desenhar casa”	85
Desenho 20 – Ismael: “Minha mãe e a casa dela”	85
Desenho 21 – Emely: “Olha! Agora, eu vou fazer uma pipa, os números, o sol, meu nome, eu...”	86
Desenho 22 – Eduarda: “Eu estou dirigindo o carro da minha mãe”	86
Desenho 23 – Pedro: “É claro que eu desenhei meu pai”	91
Desenho 24 – Carlos: “Minha mãe, meu irmão, eu e meu pai”	92
Desenho 25 – Pedro: “Meu pai com a carteira dele. Ele traz dinheiro pra minha mãe”	93
Desenho 26 – Nicollas: “Meu pai está tomando banho. A gente vai passear...”	96
Desenho 27 – Samuel: “Eu vou almoçar fora com o meu pai”	96
Desenho 28 – Bruno: “Eu desenhei uma casa, eu amo desenhar casas!”	101
Desenho 29 – Lucas: “Eu desenhei a minha casa, a televisão do meu pai e o armário da minha mãe”	105
Desenho 30 – Agatha: representação de casa	106
Desenho 31 - Isabelly: representação de casa	106
Desenho 32 - Ryan: representação de casa	106
Desenho 33 - Gustavo: representação de casa	106

Desenho 34 – Kawan: “Meu pai cozinha e limpa a casa, até o meu irmão, porque minha mãe tá doente”.....	110
Desenho 35 – Cristiane: “Meu pai está cozinhando, e a minha mãe, lendo um livro, e eu, brincando na minha casinha”.....	111
Desenho 36 – Pedro: “Aqui, é meu pai e minha mãe lavando louça junto quando chega do trabalho”.....	111
Desenho 37 – Gabriel: “Eu ajudei a limpar a casa, e o meu irmão estendeu a roupa. Depois, a gente comeu pizza com a minha mãe”.	112
Desenho 38 – Eduardo: “Minha mãe minha mãe”.....	112
Desenho 39 – Elena: “Minha casa e a da Márcia. Aquele é o meu quarto e do meu bebê, e o outro é da Márcia e do bebê dela”.	113
Desenho 40 – Jennifer: “Minha mãe está pintando a casa. Ela não trabalha, só o meu pai”.	115
Desenho 41 – Stheffany: “Eu estou cuidando da minha priminha para minha tia. Essa é uma cesta de doces pra levar pra vovó”.	120
Desenho 42 – Emilly: “É a minha mãe. Ela tá segurando minha irmãzinha e pegando eu e a minha outra irmã na escola”.	121
Desenho 43 – Marcos: “Eu, meu pai e minha mãe almoçando fora”.....	122
Desenho 44 – Matheus: “Eu brincando de pipa”.....	124
Desenho 45 – Douglas: “Eu gosto mais de carros”.....	124
Desenho 46 – Kauan: “Eu jogo futebol com meu pai e meu irmão”.....	125
Desenho 47 – Estheffany: “Esse é o meu quarto, eu tenho muitas bonecas pra brincar”.	125
Desenho 48 – Dafnni: “Eu desenhei flores para as meninas e bola para os meninos”.....	126
Desenho 49 – Elena: “Eu tenho uma guitarra bem perto da minha cama, no meu quarto. Ela é minha”.	126
Desenho 50 - Ana Júlia: “Minha mãe lê histórias de princesas todos os dias pra mim”.....	127
Desenho 51 – Rafaela: “Eu sou uma princesa, a Ana é uma princesa, a Maria Eduarda, a Mariana e você, prô!”.....	128
Desenho 52 – Victória: “Eu desenhei as professoras”.	131
Desenho 53 – Manuel: “Olha, prô! Você e a professora Alice”.....	132
Desenho 54 – Nayara: “Minha mãe está dirigindo, ela leva a gente pra passear no carro dela”.....	133
Desenho 55 – Nayara: “É a bolsa da minha mãe”.....	133
Desenho 56 – Chiara : “Desenhei uma mulher pra você ”.	138

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Disposição dos materiais na bancada da sala.....	63
Fotografia 2 - Meninos experimentando cores	64
Fotografia 3 – Situações planejadas para que as crianças compartilhem suas experiências enquanto desenhavam.....	64
Fotografia 4 – Desenhos que se espalham pelo espaço	65

QUADROS

Quadro 1: Temas, questões e representações de gênero nos desenhos das crianças participantes da pesquisa	73
--	----

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	24
DESENHO, INFÂNCIA E GÊNERO.....	24
1.1. Tempo de desenho	25
1.2. Os desenhos de meninas e meninos como representações: linguagem, expressão e objeto simbólico	34
1.3. Aprendendo com os desenhos das crianças	39
CAPÍTULO 2	49
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
2.1 O local da pesquisa	51
2.2 Eu, professora-pesquisadora, e os desafios da pesquisa	56
2.3 Discussões de gênero na Educação Infantil.....	66
CAPÍTULO 3	72
DESENHOS E AS MENSAGENS DE GÊNERO	72
CAPÍTULO 4	89
AS MARCAS DO MASCULINO NOS DESENHOS DAS CRIANÇAS PEQUENAS....	89
4.1 A figura do homem/pai e a divisão sexual do trabalho	90
4.2 “Eu adoro desenhar casas!”. Desenhos de casas e as ideias de gênero que as circundam	101
CAPÍTULO 5	119
MARCAS DO FEMININO: RUPTURAS E PERSISTÊNCIAS DAS	
DESIGUALDADES DE GÊNERO.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	154
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) da instituição de Educação Infantil participante da pesquisa	154
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) das famílias das crianças participantes da pesquisa	156
APÊNDICE	158

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado, realizada com crianças pequenas de 04 e 05 anos de idade, em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, tem o objetivo de investigar os desenhos de meninas e meninos para compreender as representações de gênero que se encontram nesses desenhos.

A pesquisa traz os desafios de ser professora-pesquisadora de crianças pequenas e de investigar o desenho infantil como possibilidade de comunicação, interação e expressão, buscando identificar as questões que os desenhos têm-nos revelado sobre as marcas de gênero trazidas pelas crianças, marcas relacionadas à construção das identidades femininas e masculinas.

Investigar o desenho de meninas e meninos como uma de suas *cem linguagens*, procurando identificar o que as crianças desenhavam e o que nos contam sobre suas criações, foi o ponto de partida desta pesquisa, que compreende o desenho das crianças como criação e expressão delas.

Na Educação Infantil e em diversas situações durante minha trajetória profissional, como professora da rede pública municipal de São Paulo, sempre tive grande fascínio e curiosidade pelos desenhos das meninas e dos meninos e pelo contexto de suas produções, o que fez com que eu me tornasse uma professora-pesquisadora, interessada em aproximar-se cada vez mais das crianças através de seus desenhos.

Percebia que as crianças desenhavam quando brincavam entre elas, quando estavam no cantinho do desenho, dentro ou fora da instituição, e, além disso, costumavam presentear os adultos (e também outras crianças) com seus desenhos, que, muitas vezes, eram trazidos em seus bolsos e mochilas.

As interações que as crianças estabelecem, a partir de seus desenhos, com os adultos (quando elas falam sobre suas produções, e/ou na multiplicidade de fazeres que acontecem durante o processo de criação do desenho), a variedade e a expressividade dos traços, cores e mensagens trazidas, revelam a potencialidade do desenho infantil como instrumento metodológico, capaz de nos fazer conhecer, por meio da perspectiva das crianças, os mais

diversos assuntos que cercam suas vidas, já que meninas e meninos participam de maneira ativa da sociedade em que vivem.

É importante destacar que esta pesquisa de mestrado foi realizada em um contexto político, cultural e social em que borbulham as questões referentes à diversidade (às relações étnico-raciais, de geração e de gênero) como necessidade da reafirmação dos direitos humanos. As marcas sociais, que permeiam as relações nos diversos espaços, manifestam-se por meio das relações de poder, em campos de tensões, na família, nas instituições educativas e religiosas, e, sobretudo, na política, revelando a luta por espaços entre ideias emancipadoras e ideias acirradamente contrárias, que expressam, por meio do fundamentalismo, a intolerância e a resistência às práticas que negam os direitos dos que são, historicamente, invisibilizados: negros, mulheres, crianças, pobres etc.

Discutir tais questões, sobretudo na educação, faz-se relevante num contexto de valorização das diferenças, pois identifica e fortalece as políticas que contribuem para pensar os mecanismos que regulam e perpetuam desigualdades e para lutar contra eles, num movimento de resistência contrária a esses mecanismos e a favor dos direitos humanos. Num tempo tão árido politicamente, para vermos crescer as sementes lançadas, vale lembrar a reflexão de Vianna e Umberhauss (2006, p. 424): “que, nesse caminho percorrido, possamos identificar obstáculos, mas não retrocessos, já que, nessa trajetória histórica, as políticas públicas de educação, objetivam a transformação das mentalidades, e não apenas das ações isoladas”.

Investigar os desenhos, a partir do gênero como categoria de análise (SCOTT, 1995), faz-se útil para a compreensão das mudanças sociais atuais e, principalmente, para destacar que a relação entre os sexos não é um fato natural, mas sim, uma relação social construída e incessantemente remodelada, a qual é, ao mesmo tempo, efeito e motor da dinâmica social (PERROT, 1991). Nesse contexto, buscamos compreender o ponto de vista das crianças e investigar, com as meninas e os meninos da Educação Infantil, quais sentidos elas/eles têm dado às marcas do feminino e do masculino, como compreendem as relações de gênero que vivenciam, por meio de seus desenhos.

Nesta pesquisa, o conceito de marcas de gênero é trazido relacionado à experiência de gênero, àquilo que as crianças vivenciam entre si e com os adultos nas relações de gênero e

que, de algum modo, deixam marcas que se revelam pela expressão da imaginação ou da realidade em suas produções. De acordo com Larrosa (2011), “marcas” têm a ver com aquilo que não apenas “passa” pelo sujeito, mas com as experiências que “lhe passam” e lhe deixam marcas, traços que podem implicar na identidade dele.

Não podemos perder de vista o fato de que os desenhos das crianças são representações, e, por isso, não externam, necessariamente, a realidade vivida, e sim, a complexidade de relações que meninas e meninos experimentam, imaginam e inventam na convivência entre si e com os(as) adultos(as). Assim, de acordo com Garcia (2015), podemos asseverar que as marcas da experiência são “rastros” e que “se o sujeito está aberto e exposto, e se o acontecimento lhe afetou, provavelmente essa experiência produziu marcas, deixou inscrito, em seu pensar e agir, rastros” (p. 80).

Os desenhos das crianças pequenas permitem-nos ver esses rastros, as marcas e as representações de gênero, que nos contam sobre os pensamentos e as interpretações de meninas e meninos. “É preciso olhar para as produções das crianças em sua potencialidade, como a capacidade que elas têm de materializar e de compartilhar suas indagações frente ao mundo em que estão inseridas, e, ao fazê-lo, deixar as marcas de sua presença (SILVA, 2015, p. 988)”.

Esta pesquisa de mestrado investiga os desenhos de meninas e meninos de uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo, e analisa as questões de gênero expressas pelos símbolos culturais presentes nos desenhos, nos traços, nas cores, nos assuntos e nos temas retratados pelas crianças pequenas, buscando as marcas e representações de gênero presentes na infância.

As situações do cotidiano das crianças, as brincadeiras, as interações, as histórias, os programas de televisão, o convívio com as diferentes instituições constituem mensagens que se tornam referências para meninas e meninos no “complexo processo de constituição das suas identidades” (SILVA, 2016, p. 1002). Nesse processo, que se constrói com mudanças e permanências (VIANNA, 2013), as crianças estão sujeitas às expectativas, valores, crenças e concepções de cada tempo histórico, que, numa relação de poder, se estabelecem sobre elas e/ou são por elas transgredidos em alguns momentos. Sendo o desenho infantil um campo de

expressão das múltiplas dimensões da infância, essas ideias de gênero poderão ser reveladas pelos símbolos desenhados por meninas e meninos pequenos.

Apesar de o processo de escolarização deixar marcas nos desenhos das crianças, é possível considerar que a instituição de Educação Infantil ainda seja um espaço privilegiado para a elaboração dos desenhos das crianças pequenas. No entanto, para compreender, um pouco mais, sobre as histórias narradas nos desenhos infantis, faz-se necessário refletir sobre as condições nas quais as crianças estão produzindo seus desenhos e pensando os espaços sociais que elas ocupam em nossa sociedade.

Investigar os desenhos de meninas e meninos propicia-nos momentos para “a escuta” das infâncias, o que nos permite aproximarmo-nos delas por meio das produções das crianças. Nesse processo, no qual se busca uma articulação entre o imaginário, os conhecimentos, as experiências e as relações que as crianças incorporam em suas culturas, o desenho infantil é trazido como instrumento metodológico de pesquisa, de modo que as crianças sejam protagonistas da pesquisa.

Pesquisar os desenhos de meninas e meninos, acompanhando o contexto de produção, fez-me refletir sobre algumas questões: Por que pesquisar os desenhos das crianças pequenas? Quanta importância nós adultas e adultos, professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores temos dado aos desenhos das crianças? O que meninas e meninos pequenas(os) estão desenhando? Quais são as representações de gênero que as crianças trazem em seus desenhos?

Desse modo, a presente pesquisa considera que os desenhos das crianças pequenas oferecem ricas oportunidades para conhecermos aspectos das culturas das infâncias – “culturas” porque não existe apenas uma infância, mas várias, cada uma com suas particularidades, que não podem ser plenamente compartilhadas por outras infâncias (SARMENTO, 2002).

Pesquisar com as crianças e seus desenhos, o que estão compartilhando como culturas da infância e quais significados de gênero elas estão construindo em suas experiências (entre elas e com os/as adultos/as), permite-nos pensar as infâncias contemporâneas, com suas especificidades históricas e culturais. Assim sendo, a pesquisa sobre os desenhos é digna de ser desenvolvida como um método não tradicional nos estudos com as crianças, pois permite

que elas apresentem suas próprias imagens e representações de suas vidas (CORSARO, 2011).

Diante disso, esta pesquisa tem como principais referenciais teóricos os estudos sobre o desenho infantil (MARINO 1957; MOREIRA, 1984; GOBBI, 1997, 2004, 2011, 2014, 2015; IAVELBERG, 1998, 2006; DERDYK 2007, 2010, 2014; STACCIOLI, 2014; CAPPELLETTI, 2013), as contribuições do campo da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2002; CORSARO, 2011; FARIA E FINCO, 2011; ABRAMOWICZ, 2011; SIROTA, 2001; QVORTRUP, 2002; NASCIMENTO, 2011) e os estudos de gênero (SCOTT, 1989, 1998, 2005; SAYÃO, 2002, 2003, 2005, 2006; FINCO, 2003, 2004, 2010; FARIA, 2006; ROSEMBERG, 1996, 2001; ÁVILA, 2003; LOURO, 1995; CERISARA, 1996; CRUZ, 2003; VIANNA, 2013; 2009; PERROT, 1991; 2006, BRUSCHINI, 2007; CASTELLS, 1999; HIRATA, 2001; BELOTTI, 1981; CARVALHO, 1999).

A Sociologia da Infância é a área do conhecimento em que essa pesquisa se insere. Essa área de pesquisa, a produção de conhecimento decorrente dela e a sua base teórico-metodológica consideram a criança como um ator social, como portadora e produtora de cultura e como protagonista da pesquisa.

Nesse sentido, as pesquisas no campo da Sociologia da Infância, no contexto brasileiro, buscam, na relação com as crianças, reconhecimento de sujeitos de direitos, situados histórica e culturalmente, não idealizados, estereotipados ou colonizados pelo olhar adultocêntrico. Assim, a presente pesquisa busca analisar os dados numa perspectiva interpretativista, que postula que as crianças estabelecem as relações entre pares a partir das culturas sociais dos(as) adultos(as), reproduzindo-as e recriando-as nas interações entre elas e com os(as) adultos(as) (SARMENTO, 2009; CORSARO, 2011).

As contribuições dos estudos de gênero na infância revelam como as crianças participam ativamente da construção de suas identidades de gênero, construindo diferentes significados sobre os jeitos de ser homem e mulher, sobre os significados ligados à masculinidade e feminilidade. Esta pesquisa tem como base estudos que investigaram as relações de gênero com crianças que frequentavam a Educação Infantil em redes públicas de ensino, com o objetivo de perceber como as crianças construíam suas identidades de gênero nas relações que estabeleciam com outras crianças e com os(as) adultos(as) presentes nesses

espaços educacionais (SAYÃO, 2006; GOBBI, 1997; FINCO, 2004, 2010). De acordo com Sayão (2002, p. 198), “as interações estabelecidas pelas crianças fazem parte do rol de experiências objetivas e subjetivas que vão criando as suas personalidades, bem como os papéis sociais de gênero”.

Desse modo, o objetivo desta pesquisa é investigar os desenhos das meninas e dos meninos, buscando identificar o que as crianças nos contam sobre as marcas de gênero presentes nos desenhos. Para isso, faz-se necessário olhar para o contexto de produção do desenho, isto é, para o processo de criação do desenho, procurando conhecer as representações de gênero presentes nos traços, nos assuntos e nos temas retratados pelas crianças.

Ao olhar e “ler” os desenhos, assim como suas marcas de gênero, é possível enxergar as infâncias de meninas e meninos, expressas nas linhas do desenho infantil, e problematizar práticas e preferências que, muitas vezes, são tidas como naturais, mas estão imbricadas numa trama de relações históricas, sociais e culturais. Os desenhos das crianças pequenas, em seu contexto de produção, bem como as “falas” delas revelam “que as crianças podem falar em seu próprio direito, que são capazes de descrever experiências válidas” (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 172).

Nesse sentido, a presente pesquisa de mestrado também visa contribuir para o refinamento das metodologias de pesquisas com crianças e para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil que considera as diferenças, as relações entre pares e a escuta. Essa pedagogia pode ser considerada “macunaímica” (FARIA, 2006), porque valoriza traços subjetivos e, ao mesmo tempo, plurais, garantindo a expressão das crianças e a ausência de modelos cognitivistas, rígidos e sem objetivos preparatórios.

Partindo das diferentes situações em que os desenhos das crianças são criados e trazidos para os(as) adultos(as) no interior da instituição de Educação Infantil, os desenhos apresentados nesta pesquisa foram coletados em diversos momentos: quando as crianças produziam no cantinho do desenho (espaço da sala, entre outros espaços, pensado para que as crianças brincassem e interagissem com seus pares); quando as meninas e os meninos desenhavam no ateliê de artes; ou, quando desenhavam em outros espaços da instituição, muitas vezes, após brincadeiras, conversas, histórias etc.; e, até mesmo, quando o desenho foi

entregue pela criança como presente para a professora-pesquisadora. Em todas essas situações, os desenhos coletados revelaram o interesse das crianças em “representar seus pensamentos” (STACCIOLI, 2014).

Ao analisar o desenho a partir de uma perspectiva que chamamos de sociológica, procuramos considerar o contexto social em que as crianças produziram seus desenhos e analisar o desenho infantil como linguagem e como documento histórico. Segundo Gobbi (2002, p. 17), trata-se de um “documento histórico por revelar quem é o autor, revelando assim, concepções de criança e infância”. A pesquisa mostra como meninas e meninos são capazes de “falar” sobre as relações de gênero e tantos outros assuntos que estão presentes na sociedade da qual participam (QVORTRUP, 2002). A esse respeito, Staccioli afirma que

Acompanhar as crianças a representar pensamentos “coloridos” requer uma intervenção didática direcionada e precisa que leve em conta o contexto, a organização dos espaços e o tempo, o clima da classe, a escuta competente de adultos que, sinceramente, se interessem pelas elaborações infinitas que as crianças fazem, coisas do mundo externo e interno. Acolher, como adultos, as mensagens invisíveis que atravessam as mensagens que requerem uma aproximação delicada, aberta ao possível e ao incerto. Um modo de aproximar-se das imagens que vai além dos percursos mais comuns de leitura aos quais estamos acostumados (STACCIOLI, 2014, p. 100).

O primeiro capítulo desta dissertação de mestrado apresenta alguns estudos sobre o desenho infantil e problematiza as implicações dos estudos que o utilizam para “medir o desenvolvimento das crianças”, descrevendo as características das faixas etárias. Além disso, dá destaque aos estudos que tratam do processo de criação do desenho das crianças, compreendendo suas produções como artefatos das culturas infantis. Nesse sentido, Gobbi (2014, p. 152) afirma que

Desenhar pode prover a existência, a descoberta e a invenção de mundos. Enseja modos e maneiras de ver, apropriar-se e elaborar coisas. Deste modo, desenhar é artefato que apresenta formas e narrativas particulares. Orientam outras lógicas quando passam a circular entre nós. Efêmeros, também os desenhos evidenciam rejeição à rapidez, ao mesmo tempo em que a aceitam sob forma de captura e registro. Ao desenhar, não apenas experimentamos o ato do desenho em si, como também a experiência de ver. Desenhar é, de certa forma, ver. Materializar o que é visto com todos os sentidos e a partir das relações com o outro. Apropriar-se do outro pelo lápis, caneta, giz, carvão independente da faixa etária de quem desenha.

Ainda no primeiro capítulo, apresentam-se contribuições de estudos sociológicos de pesquisas que reconhecem os desenhos das crianças como representações, como objetos

simbólicos das culturas, o que nos remete ao desenho infantil como linguagem e expressão das infâncias.

O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, trazendo os desenhos das crianças que foram produzidos ao longo de um ano na instituição de Educação Infantil. Apresenta, também, o local da pesquisa e os desafios de ser professora-pesquisadora com as meninas e os meninos da Educação Infantil. A escolha de fazer pesquisa com as crianças de minha própria turma foi pautada em uma necessidade que identifiquei no início da pesquisa: para compreender os desenhos das crianças pequenas, é preciso estar entre elas, conversando com elas e escutando o que contam sobre suas criações. Ao buscar o protagonismo infantil, em um projeto de cumplicidade dos(das) adultos(as) com as crianças, o percurso metodológico desta pesquisa procurou, numa relação de horizontalidade, escutar as crianças no contexto da Educação Infantil, para garantir tempos e espaços que lhes favorecessem a interação, as descobertas e a criação dos seus desenhos em situações de valorização do desenho como recurso metodológico, compreendendo que “o desenho é, para a criança, uma linguagem, como o gesto ou a fala” (MOREIRA, 1984, p. 20).

O terceiro capítulo mostra os dados coletados durante a pesquisa, e apresenta as análises problematizando “as mensagens das cores e dos traços” e trazendo uma discussão sobre a colonização do mundo das crianças pelos(as) adultos(as), bem como as simbologias e a dicotomização das cores rosa e azul.

O quarto capítulo, intitulado “A figura do homem e as marcas do masculino na família” apresenta uma análise das representações sobre o homem e a masculinidade, revelando marcas de gênero na ótica das crianças pequenas. Em tal capítulo, visa-se perceber os símbolos que as crianças trazem em seus desenhos e que marcam as mudanças e permanências nas relações de gênero no tocante aos espaços da casa, à família, à divisão do trabalho e das tarefas etc.

O quinto capítulo, intitulado “Marcas do feminino: rupturas e persistências das desigualdades de gênero”, problematiza questões relacionadas à mulher e à feminilidade, trazendo as marcas de estereótipos de gênero e, também, a percepção de novas formas de relações de gênero. Nesse contexto, também aborda a questão do patriarcalismo e da história

da mulher, para compreendermos os desenhos inseridos em espaços e tempos históricos, permeados de relações que se constroem social e culturalmente.

As considerações finais retomam as principais contribuições da pesquisa assim como apresentam novas questões para próximas pesquisas.

*Desenhar é varias coisas.
É lançar a linha no espaço, anarquicamente, mas com aquela ordem
interna que só quem faz sabe.
É estabelecer um continente, que aparentemente não contém nada,
mas onde pode caber tudo (e onde cabe o vazio que é nada e tudo ao
mesmo tempo).
É criar relações entre coisas, dando pesos e valores.
É falar de objetos e fazê-los falar.
E finalmente é lançar um olhar para a realidade, procurando e
achando significado.
Ester Grinspum¹.*

¹ Ester Grinspum é artista plástica, nasceu em Recife, em 1955, é formada em arquitetura e urbanismo pela FAU-USP. Entre suas exposições individuais, destacam-se as realizadas na Pinacoteca do Estado de São Paulo (1981) e no MAC-USP (1983). Participou, também, de exposições coletivas, entre as quais: “Como vai você, geração 80?”, no Rio de Janeiro (1984); XX Bienal internacional de SP (1989); “Tábula Rasa”, em Bienne, na

CAPÍTULO 1

DESENHO, INFÂNCIA E GÊNERO



Desenho 1 - Emely: “Olha! Agora, eu vou fazer uma pipa, os números, o sol, meu nome, eu...”.

Este capítulo aborda teorias, discussões e pontos de vista sobre o desenho infantil, apresentando um estudo da temática da pesquisa, o qual nos ajuda a construir um olhar amplo e plural e mostra o complexo processo de estudo das infâncias e suas expressões. O percurso feito neste texto tem a intenção de auxiliar o olhar para o desenho infantil, considerando-o para além dos aspectos do desenvolvimento cognitivo, isto é, vendo-o como instrumento metodológico que expressa e comunica a criança produtora de cultura e o seu desenho como registro social (GOBBI, 2015, p. 142).

Dessa forma, este capítulo procura destacar as contribuições de estudos clássicos sobre o desenho infantil, sem deixar de problematizar a perspectiva desenvolvimentista que permeia a leitura do desenho infantil baseada em sucessivas fases, considerando as implicações de

Suíça (1991); “*Selection Brazil*”, no *Drawing Center*, em Nova Iorque (1995); “*Vivre Paris*”, no *Espace Electra*, em Paris (1997) etc.

enquadrar as produções das crianças em formulações que buscam medir o desenvolvimento cognitivo, restringindo-o às faixas etárias.

Os estudos trazidos para discutir o desenho infantil numa perspectiva que chamaremos de sociológica consideram as parcelas cultural e social, as quais estão presentes nas produções das infâncias (GOBBI, 1997, 2002, 2011, 2014, 2015; DERDYK 2004; IAVELBERG, 2006; STACCIOLI, 2014). Esses (as) autores (as), ao se debruçarem sobre os desenhos das crianças, perceberam que elas nos “falam” pelas suas marcas e símbolos desenhados, frutos de interações e experiências culturais. Tais estudos sobre o desenho infantil partem de uma educação inventiva, inclusiva e democrática e ajudam-nos a problematizar os olhares etapistas e classificatórios para o desenho das crianças.

Na parte final deste primeiro capítulo, faz-se uma problematização no tocante ao que os adultos e professores fazem com os desenhos das crianças, evidenciando as possibilidades de pesquisa com elas.

1.1. Tempo de desenho



Desenho 2 - Ismael: “Desenhei a Ana do Frozen”.



Desenho 3 - Carlos: "Uma fábrica de fazer bolinhas".



Desenho 4 - Mariana: "Desenhei você e uma formiguinha, outra formiguinha passeando dentro do carro".

Desenhos como os de Ismael, Carlos e Mariana fizeram-me ingressar num tempo de desenho, tempo de olhar demoradamente as criações das crianças, de sentar-me ao lado delas para escutar o que contam e conversam enquanto desenhavam, surpreendendo-me com os traços, os temas e as histórias que estão imbuídas nos desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil.

Nesse movimento instigante e rigoroso de coletar desenhos e falas das crianças, as leituras sobre o desenho infantil acompanharam-me trazendo instrumentos teóricos e metodológicos para pensar sobre as representações das meninas e dos meninos as quais têm sido objeto de estudo ao longo de, aproximadamente, dois séculos: primeiramente, com um viés psicológico; em seguida, adquirindo abordagens históricas, sociais e culturais, oriundas dos campos da antropologia e, mais recentemente, da sociologia.

Na segunda metade do século XIX, muitos(as) autores e autoras estudaram e valorizaram o desenho infantil fazendo-nos ingressar num tempo de desenho. De acordo com Luigi Volpicelli, com a publicação de *L'arte dei bambini*, do italiano Corrado Ricci (1887²), “ele abriu caminho a toda a bibliografia de todo o mundo sobre a arte infantil” (tradução minha). Nesse primeiro momento, o desenho infantil passou a ser estudado, sobretudo, como objeto de estudo psicológico da criança.

Nesta pesquisa, olhamos para o desenho das crianças como linguagem infantil. Composto de estética própria, ele traz as marcas da criação, da imaginação, dos traços, das experiências e das interações das crianças com seus pares e as culturas que meninas e meninos interpretam.

Mas esse processo de construção da compreensão do desenho infantil contou com a contribuição de inúmeros(as) autores e autoras, que, com seus estudos, ajudaram-nos a olhar e a aprofundar as discussões sobre as produções de meninas e meninos. Cada um (uma) desses(as) autores(as) partiram de objetivos diferentes em seus trabalhos, porém todos(as) valorizaram o desenho como um instrumento que possibilitasse conhecer melhor as crianças.

² “Nel 1887 pubblica *L'arte dei bambini* che, tradotto in tedesco e in inglese, fu come scrisse Luigi Volpicelli – “ha aperto la strada a tutta la bibliografia di tutto il mondo sull'arte infantile”. Disponível em: <http://dev.racine.ra.it/sistemamusei/sezioni/articoli1.php?art=73/>. Acesso em: 30/09/2016.

Para tratar desse processo, apresentamos, inicialmente, as contribuições de George-Henri Luquet (1969). Luquet foi o segundo autor a escrever sobre desenho infantil no mundo. Antropólogo, começou a escrever sua obra em 1910. Fez um estudo longitudinal sobre sua filha Simone e observou um conjunto de desenhos de crianças de diversas nacionalidades.

Luquet (1969) realizou estudos sobre o desenho infantil numa perspectiva inovadora para a sua época, definindo-o como mais um jogo na infância. Esse autor reforçava o caráter lúdico e espontâneo do desenho, pelo qual a criança se expressava prazerosamente pelo próprio ato de desenhar. Ademais, ele considerava importante a liberdade no processo criativo, com relação ao tema do desenho e à exploração dos materiais.

No entanto, o pensamento desenvolvimentista fica evidente em sua leitura sobre o desenho, pois esse autor formulou fases para o desenho infantil, trazendo a ideia de que, pela repetição do ato de desenhar, a criança tenderia a ir evoluindo gradativamente, passando pelas fases do desenho, as quais ele denominou de: realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual e realismo visual. Da primeira à última fase, o desenho era analisado tendo como referência a produção realista da arte do adulto.

Apesar de Luquet ter considerado os desenhos realizados em diferentes culturas, ao propor fases para o desenho infantil, ele universalizou a leitura das produções das crianças, com base, sobretudo, em aspectos cognitivos e psicomotores.

As fases do desenho propostas no trabalho de Luquet (1969) levam-nos a problematizar a utilização desses conceitos ao longo do tempo, para pensar as produções de meninas e meninos em matrizes rígidas do desenvolvimento do psiquismo infantil, ou mesmo numa linearidade homogênea e universal.

No entanto, vale ressaltar que, apesar de a obra de Luquet (1969) trazer aspectos maturacionistas ao entender a criança como um ser primitivo, na primeira parte do seu estudo, quando investigou os desenhos das crianças pequenas, ele apontou intencionalidades em suas produções. O autor relatou que as crianças podiam utilizar o desenho com funcionalidade quando queriam explicar algo e que, eventualmente, faziam um juízo crítico de suas produções ao falarem sobre elas; explicou, também, que os desenhos das crianças podiam representar suas experiências e percepções: “Mesmo tendo em conta essas singularidades pode-se tomar como regra que a criança representa em seus desenhos tanto o que faz parte de

suas experiências quanto o que é oferecido à sua percepção” (tradução minha³) (LUQUET, 1969, p. 9).

Viktor Lowenfeld (1977), professor de artes, também estudou o desenho infantil numa perspectiva inovadora para a época, pois tanto ele quanto Luquet (1969) pressupunham a importância de a criança poder criar durante o processo de produção do desenho. Assim como Luquet (1969), Lowenfeld (1977) também elaborou fases para o desenho infantil; esse último autor, contudo, explorou, especialmente, os processos de criação de cada fase.

As ideias defendidas por Lowenfeld tornaram-se referência para a compreensão do desenho infantil para muitos professores(as) e psicólogos(as), que buscaram, nos traços das crianças, o acompanhamento do desenvolvimento infantil, ou seja, nesse sentido, o desenho das crianças, muitas vezes, foi visto como instrumento para diagnóstico, e não como expressão das culturas que as crianças compartilham ou criam entre si e com os(as) adultos(as).

Lowenfeld (1977), ao explicar o desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, compreendia a arte como atividade dinâmica e unificadora, porque, nela, encontram-se relacionados pensamento, sentimento e percepção das experiências da criança. Para o autor, “o melhor preparo para criar é o próprio ato de criação⁴” (Lowenfeld, 1977, p. 16). Segundo Lowenfeld (1977), o espaço de criação deve ser permeado de liberdade para que a criança possa explorar os sentidos, livre das intervenções constantes dos adultos (as), de modo que a arte possa ser um meio de expressão e autoexpressão, sem imposição de modelos e entendida não somente como representação da realidade:

Com frequência, comete-se o erro de avaliar o trabalho criador das crianças pelo seu aspecto, pelas suas cores e formas, pelas qualidades do traço etc. Isso é injusto não só para com o próprio produto, mas também, ainda mais, para a criança. O crescimento não pode ser medido pelo gosto ou padrão de beleza, os quais talvez sejam importantes para o adulto (LOWENFELD, 1977, p. 19).

Apesar de terem trazido contribuições fundamentais para pensarmos o processo criativo do desenho infantil, afirmando a capacidade criadora da criança, as fases do desenho

³ No original: Pero, aun teniendo em cuenta esas singularidades puede tomarse como regla general que el niño representa em sus dibujos todo cuanto forma parte de sua experiência y de cuanto es ofrecido a sua percepcion (Luquet, 1969, p. 9).

⁴ Nesta dissertação de mestrado, referimo-nos a uma tradução, para o português, da obra *Desenvolvimento da capacidade criadora*, de Viktor Lowenfeld (1977): tradução de Álvaro Cabral, Editora Mestre Jou, 1977.

infantil formuladas por Lowenfeld (garatuja, garatuja nomeada, pré-esquema, esquema e realismo) estão baseadas em teorias que consideram a presença de alguns elementos no desenho, marcas de uma evolução no grafismo infantil relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança. A esse respeito, Martins (2007, p. 268) afirma que

Quando iniciei minha vida profissional, um dos aspectos mais valorizados era conhecer o desenvolvimento expressivo da criança. E as “etapas do desenvolvimento” eram estudadas e percebidas nos desenhos infantis, porque os teóricos alimentavam nosso modo de analisá-los. Lowenfeld, certamente, deixou marcas profundas no olhar sobre o desenho infantil nas décadas de 1970 e 1980... Esses estudos nos remetem à ideia de evolução? Nos prendem a um olhar fixado na expectativa do futuro?

Quando se expõem as características de cada fase do desenho, tem-se uma concepção de arte na infância que busca conhecer a criança pela evolução do seu desenho. Assim, o desenho é entendido como diagnóstico, e não como linguagem capaz de comunicar o que meninas e meninos nos contam por meio de suas imagens.

Sabemos que tal concepção está relacionada à imagem de criança pequena que se tinha quando essas teorias etapistas foram produzidas. Ao longo da história, ora a criança foi entendida como um ser pecaminoso, ora como um ser naturalmente bom, mas comumente imaturo e irracional, que precisaria ser conduzido, ensinado, preservado e “preparado” para o futuro. Assim, o período da infância e a idade “pré-escolar” seriam o tempo de “semear⁵”; nesse sentido, era possível justificar a ideia de arte adulta (realista) como parâmetro para o desenho das crianças.

“Ler” os desenhos infantis apenas por meio da interpretação de signos e/ou fases estabelecidas têm se mostrado insuficiente para entender as culturas infantis que as crianças produzem em suas relações entre si e com os(as) adultos(as), se as compreendemos como meninas e meninos que participam de maneira ativa da sociedade da qual fazem parte. No que concerne a esse aspecto, temos nos estudos de Gobbi (2011), a perspectiva de Mário de Andrade com relação ao “etapismo” nos desenhos das crianças:

Mário de Andrade não se cala a respeito da influência dos estudos que caracterizam o fim do século XIX e início do século XX, nos quais preponderavam a concepção

⁵ Tais ideias remontam-nos à época em que a pré-escola era uma preparação para a escola primária. Iniciada no governo de Bernardino de Campos, essa pré-escola tinha como modelo os *Kindergartens*, criados por Froebel. A tradução em português mais próxima do termo alemão seria jardins de infância, e sua implantação foi concretizada por Rui Barbosa em 1896 (cf. Marcílio, 2005, p. 211).

de etapas de desenho da criança, numa busca por aspectos de seu desenvolvimento psíquico. Ao contrário, caracterizava-se como precursor nas pesquisas que trazem o multiculturalismo para os estudos dos desenhos, até então não explorados. Emergem questões relacionadas à etnia, sexo, idade, nacionalidade dos desenhistas, elementos, em geral, pouco explorados numa época em que as crianças são consideradas como seres cujas produções têm características universais (GOBBI, 2011, p. 36).

A compreensão do desenho infantil numa perspectiva individualizada e linear do desenvolvimento psíquico busca, no desenho, apenas a expressão do “eu” da criança. Essa perspectiva simplifica a compreensão do desenho infantil, limitando-o às explicações psicológicas para os símbolos que as crianças trazem em seus desenhos, não considerando a riqueza do repertório sociocultural que meninas e meninos podem nos contar enquanto desenhavam.

As perspectivas etapistas e psicologizantes do desenho ainda marcam grande parte das pesquisas com desenhos, assim como alerta Sarmento (2011, p. 30):

O desenho infantil tem sido profusamente estudado, praticamente desde que se instituíram os fundamentos de um saber pericial sobre as crianças e sobre a infância. No entanto, a ênfase tem sido insistentemente colocada apenas numa dimensão de análise – a do desenho como expressão de uma subjetividade em formação. Acresce que a este viés psicologizante se adiciona uma visão largamente predominante nos estudos sobre a infância, que tende a abstratizar a criança em torno de categorias-padrão ou estágios de desenvolvimento, que tem destes uma visão linear, progressiva e teleológica, e que ignora os contextos sociais de inserção das crianças e a relação de mútua implicação das estruturas sociais e da ação infantil.

No entanto, mesmo com as contradições e com os desafios dos tempos atuais, as pesquisas realizadas no campo da Sociologia da Infância têm, ao longo do tempo, nos ajudado a construir uma imagem de criança não idealizada, e sim, historicamente situada, a qual é, por isso, sujeito de direitos e produtora de cultura. Suas produções (nas quais, o desenho está fortemente presente) são a expressão das experiências e das potencialidades de meninas e meninos pequenos(as), e a Educação Infantil da contemporaneidade tem objetivos, conteúdos e métodos próprios, que visam às experiências plenas na infância, o que torna possível problematizar as ideias etapistas ainda presentes na compreensão do desenho infantil.

Seguindo o interesse de Luquet (1969) e Lowenfeld (1977) pela originalidade do desenho infantil, os estudos da pesquisadora Rhoda Kellogg (1979), que levaram em conta trezentos mil desenhos de crianças de diferentes culturas, representaram um salto na compreensão do grafismo infantil em relação às explicações baseadas nas fases do desenho,

pois, diferentemente dos pesquisadores anteriores, Kellogg (1979) não limitou sua investigação aos desenhos, fazendo prevalecer os aspectos orgânicos que ressaltam as pesquisas baseadas nas faixas etárias.

A pesquisa de Kellogg (1979) ajuda-nos a olhar para os símbolos desenhados pelas crianças, buscando, neles, os traços recorrentes (aliados às narrativas delas) e os que nos revelam as peculiaridades das culturas infantis. Quando temos a interpretação dos signos no desenho a partir do olhar somente do adulto, fora do contexto de criação e/ou da narração dos desenhos pelas crianças, também temos uma explicação que generaliza os traços infantis:

Para Kellogg, os rabiscos constituem movimentos espontâneos, fruto da ação natural da criança, que são realizados com ou sem controle da visão. Seu modelo compreende a arte da criança em dois momentos: um momento de arte autodidata e outro de arte espontânea. O primeiro prevê a criança passando pelo estágio dos padrões (rabiscos básicos e padrões de disposição) e pelo estágio das figuras (diagramas nascentes e diagramas). O segundo, pelo estágio do desenho (combinações e agregados – tipos de diagrama e mandalas, sóis e radiais) e pelo estágio das expressões pictóricas (figura humana, casa, plantas e outras temáticas) (IAVELBERG, 2006, p. 49).

Ao atribuir interpretações generalizadas para o desenho, de acordo com o que se espera para cada faixa etária, corre-se o risco de massificar os traços da criança, ao invés de perceber a singularidade deles. Edith Derdyk (2010) faz referência aos estudos de Kellogg (1970), afirmando que:

Estas elaborações gráficas, cruzeiros, radicais, espirais, diagramas, sóis, mandalas manifestam-se em todas as crianças de todas as culturas. Esses signos estão enraizados na formação humana, independentemente da sociedade em que a criança está inserida. Mas, provavelmente, cada signo gráfico terá um destino cultural distinto. (DERDYK, 2010, p. 130).

Kellogg (1977) procurou compreender os signos que se repetiam nos desenhos das crianças das diferentes culturas, considerando fatores culturais. Esses símbolos repetidos nos desenhos de crianças de diferentes culturas foram entendidos como elementos universais que são assimilados pelas crianças. Tal abordagem na composição do campo de estudos dos desenhos das crianças trouxe uma contribuição importante para as pesquisas que foram feitas após os estudos de Kellogg (1979), porque nos desafiou a pensar nos símbolos recorrentes nas produções das crianças, nas culturas que “produzem” essas representações gráficas, e, sobretudo, nas peculiaridades que surgem nas produções de meninas e meninos.

Foram as peculiaridades, os símbolos e os temas que se repetiam nos desenhos das crianças que me moveram para esta pesquisa, buscando conhecer um pouco mais sobre as representações e as culturas que as crianças produziam por meio de traços e cores.

Nesse sentido, propondo-se a olhar para as culturas infantis a partir do desenho das crianças, as pesquisas que tomam o desenho infantil para estar entre as meninas e os meninos, tendo como base a Sociologia da Infância, partem da compreensão estrutural de infância, isto é, “infância integrada à sociedade” (QVORTRUP, 1991, p. 14 *apud* CORSARO, 2011), e consideram as “crianças como coconstrutoras da infância e da sociedade” (CORSARO, 2011, p. 41):

A produção infantil de cultura de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo do adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares (...) a fim de responder às preocupações de seu mundo... Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as torna dignas de documentação e de estudo por si (CORSARO, 2011, p. 53).

Assim, o desenho infantil, como produção das crianças, é digno de ser analisado como documento, revelando-nos representações de mundos, isto é, “como as crianças afetam e são afetadas por grandes eventos e transformações sociais” (CORSARO, 2011, p. 31).

1.2. Os desenhos de meninas e meninos como representações: linguagem, expressão e objeto simbólico



Desenho 5 – Matheus: “É o casamento do meu pai e da minha mãe; este é o meu irmão, minha irmã e eu”.

Esta pesquisa, ao se aproximar dos estudos sociológicos sobre os desenhos infantis, propõe um diálogo com autores (as) (GOBBI, 1997, 2002, 2011, 2014, 2015; DERDYK, 2004; IAVELBERG, 2006; STACCIOLI, 2014) que contribuem para olharmos, de maneira mais ampla, para as imagens trazidas por meninas e meninos, ajudando-nos a construir a compreensão de uma perspectiva sociológica e cultural do desenho e, nesse movimento, pensar num tempo que relacione desenho, infância e gênero. O termo gênero, nesta pesquisa, aparece como “lente” para identificar as marcas sociais e analisar quais são as mensagens do feminino e do masculino desenhadas pelas meninas e pelos meninos da Educação Infantil.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca as contribuições das teorias que reconhecem, nas expressões infantis de todas as idades, a presença das experiências culturais de meninas e meninos, que deixam suas marcas, repletas de conhecimento, imaginação, fantasia e estética,

como elementos que interagem complexamente nas manifestações artísticas e podem nos revelar as culturas infantis:

Numa perspectiva sociológica, o desenho infantil não apenas releva de uma personalidade singular, a criança, porque é elaborado e construído, mas inscreve-se na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional – a infância – que possui um estatuto específico na sociedade, e que, embora partilhe com os outros grupos geracionais, as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil. (SARMENTO, 2011, p. 29).

Em tal perspectiva, esta pesquisa procura refletir o desenho infantil “como espaços de construção de símbolos e poéticas próprias, com marca pessoal e diversidade cultural” (IAVELBERG 2006, p. 12). Os desenhos das meninas e dos meninos são vistos como “espaços múltiplos” reveladores dos muitos mundos que circundam as infâncias, permeados de experiências, mensagens e marcas que revelam ideias de geração, relações étnico-raciais, relações de gênero etc.

Assim sendo, o desenho infantil “é lido” em um contexto amplo de educação, não separado de seu meio histórico-cultural; por isso, a criança desenhista é considerada “protagonista/sujeito/cidadão por direito” (RINALDI, 2012, p. 261), capaz de expressar suas interpretações e experiências sobre o mundo:

Ao trazer essa preocupação em relação à forma como podemos olhar, ver, fruir os desenhos, afirmo que eles passam por uma intrincada trama de relações que envolvem aspectos culturais, históricos, sociais, simbólicos, emocionais criados com seus pares de idades iguais ou diferentes (GOBBI, 2011, p. 27).

Explorando o desenho como um potencializador de comunicação das infâncias, Gobbi (2011) ajuda-nos a olhar para os desenhos de meninas e meninos identificando, neles, traços de criatividade capazes de expressar, de formas diferentes, e até transgressoras, o que nos acostumamos a ver nos padrões adultocêntricos:

Observando as produções de meninos e meninas, os artistas modernistas procuram aprender com elas a expressar sua criatividade de formas diferentes das até então conhecidas, numa busca por reencontrar aspectos da infância perdida e torná-los presentes em suas criações de artistas. Como ressalta Flávio de Carvalho, trata-se de “desorganizar o organizado” (*apud* LOURENÇO: 1995, p. 112) e, para isso, o caráter transgressor das crianças, que, tantas vezes, oferece a possibilidade do encanto com o desconhecido, a não conformidade com modelos oficiais, afirmava-se como imprescindível. (GOBBI, 2011, p. 36).

Edith Derdyk (2010), artista e pesquisadora do desenho infantil, afirma que “existe uma parcela do desenvolvimento gráfico infantil que é patrimônio universal da inteligência humana, e outra parcela que corresponde às circunstâncias geográficas, temporais e culturais do curso humano” (DERDYK, 2010, p. 50). Dessa forma, pode-se considerar que o desenho seja uma atividade que envolve o corpo e a mente, o físico e o cultural:

O desenho não é mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito (DERDYK, 2010, p. 110).

Outra contribuição para esta pesquisa são os estudos de Sandra Richter (2011), que compreende os desenhos como importante linguagem das crianças. Richter (2011) aborda o conceito de linguagem como experiência lúdica e intensa, capaz de expressar, por meio do corpo, os sentidos por nós incorporados. O desenho entendido como linguagem pode expressar a realidade visível, invisível e sensível das crianças, apresentando e compartilhando suas experiências pelo corpo, que se prolonga no desenho através dos traços que se desenham no papel.

Gobbi (1997) auxilia-nos a entender o desenho como “expressão da realidade visível e invisível”, ao considerar que vários elementos podem estar conjugados nas produções das crianças; além de suas experiências culturais, há a imaginação e as intervenções das próprias crianças, por isso, seus desenhos não podem ser lidos como pura imitação da realidade:

Nas pesquisas realizadas em educação infantil, esses muitos olhares, ou mesmo o que se poderia chamar de educação de um olhar próprio para as produções dos pequenos, ainda estão sendo construídos. Alguns desses pressupostos nos remetem, num primeiro momento, à tentativa de afirmar que os desenhos nos trazem cenas tais como reproduções fiéis da realidade vivida, como se estivessem congeladas no tempo e no espaço. Essa perspectiva chega a ser reducionista, já que se limita somente ao ideal realista que trazemos em nossos olhares. Isso é bastante frágil, pois, assim, desprezaríamos o fato de conterem também a imaginação e as intervenções daqueles que os produziram (GOBBI, 2009, p. 74-75).

Sarmiento (2011) também nos traz contribuições para pensarmos o desenho infantil na articulação destes elementos (realidade, fantasia e imaginação), permitindo-nos entender que, ao desenharem, meninas e meninos trazem símbolos culturais, resultados das suas vivências e interpretações histórico-culturais. Sarmiento compreende o desenho como expressão simbólica das crianças, analisando-o “num triplo enquadramento” (SARMENTO, 2011, p. 29), o qual

considera a articulação das dimensões subjetivas, socioculturais e geracionais para analisar o desenho infantil.

Desse modo, os desenhos das crianças são artefatos culturais da geração infantil, porque eles se apresentam materialmente e, de maneira singular, expressam a cultura na qual os sujeitos estão imersos; contudo, os desenhos têm muito mais do que mera função representativa:

Os quadros figurativos são também ícones e há algo de iconográfico nos desenhos “realistas” das crianças. No entanto, seria ilusório pensar que todos os desenhos infantis são iconográficos; na verdade, eles são construídos por elementos que remetem para dimensões não apenas representacionais (SARMENTO, 2011, p. 37).

Sarmento (2011) afirma que o figurativo no desenho infantil expressa além da realidade exterior; ele imprime a forma como a criança entende o mundo. Por esse motivo, o desenho é visto como “objeto simbólico”, assumindo um caráter comunicativo ao exprimir o significado que as crianças constroem dos símbolos culturais, das relações sociais etc.:

Somos convidados, deste modo, perante cada desenho das crianças, a interpretá-lo na polissemia das suas formas e cores, simultaneamente como: o *produto singular da criação* de um sujeito concreto – a pessoa da criança que o desenhou; um *artefato social* significativo das regras e valores culturais de inserção da criança; o *objeto simbólico* que exprime, ademais, um grupo geracional específico – a infância – por sua vez subdivisível em vários grupos etários com destrezas e capacidades gráficas diferenciadas. (SARMENTO, 2011, p. 37).

Segundo Sarmento (2011), apesar de ser influenciado pelos códigos das culturas, o desenho pode trazer, em si, as marcas de singularidade de meninas e meninos, que as expressam de acordo com os sentidos e significados por eles atribuídos no processo de criação do desenho.

Assim, “o desenho é, para a criança, uma linguagem, como o gesto ou a fala” (MOREIRA, 1984, p. 20). Nesse sentido, esta pesquisa congrega as duas linguagens que, fortemente, se expressam no desenho: o gesto e a fala. Olhando os desenhos de meninas e meninos, queremos conhecer o que eles nos mostram e nos contam, ou seja, suas compreensões e representações sobre as relações de gênero.

Para Scott (1989), a linguagem é “um lugar adequado para a análise de gênero”. Ao relacionar a linguagem e o gênero como categorias de análise, Scott (1989) nos ajuda a ampliar o conceito de linguagem, afirmando que, “de acordo com a teoria lacaniana, a linguagem é a chave de acesso da criança à ordem simbólica” (SCOTT, 1989, p. 15), pois a

criança constrói a sua identidade de gênero pela “leitura” das regras e dos sistemas de significações presentes na interação cultural. Dessa maneira, ela compreende e expressa as representações sobre como ser homem e mulher nas sociedades, num processo de construção da identidade de gênero.

Partindo de um olhar sociológico para os desenhos infantis, num dado momento, eles poderão nos falar expressando as relações de gênero que as crianças compartilham, trazendo suas experiências, histórias, brincadeiras, marcas... Atentos às suas falas e corpos durante o processo de criação dos desenhos, poderemos compreender, em meio aos assuntos das crianças, a presença de uma “ideia de gênero”.

Nesta pesquisa, observamos e analisamos os desenhos que nos foram apresentados “no espaço do cantinho do desenho”. Mas olhamos, também, os desenhos feitos em outros espaços da instituição de Educação Infantil, considerando as situações em que as meninas e os meninos brincam e desenham seus pensamentos, utilizando brinquedos e/ou materiais não estruturados. Com base em Moreira (1984), é possível asseverar que o desenho pode ser considerado “o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe” (MOREIRA, 1984, p. 16).

De acordo com Staccioli (2011, p. 32), “os desenhos das crianças são o espelho de seus pensamentos. E os pensamentos, remetem, em parte, às sugestões que as crianças recebem”. Essas sugestões podem vir das mais diversas fontes: família, instituições educacionais, instituições religiosas, mídias etc., possibilitando que o desenho das crianças nos revele conceitos.

Não deixando de lado o rigor metodológico da escuta atenta ao que meninas e meninos têm a nos contar sobre suas produções, as imagens trazidas em seus desenhos podem nos auxiliar a discutir as marcas e ideias de gênero que estão presentes entre as crianças, compreendendo que os desenhos trazem a expressão da imaginação delas, e, por isso, são portadores de “emoções e impressões sobre distintos acontecimentos históricos e sociais” (GOBBI, 2014, p. 150).

1.3. Aprendendo com os desenhos das crianças

O estudo apresentado nesta dissertação de mestrado reconhece a capacidade de meninas e meninos revelarem, por meio de seus desenhos, as culturas infantis. O desenho infantil compreendido como linguagem, ao ser vivenciado pelas crianças, articula complexamente os elementos presentes nas culturas infantis (imaginação, fantasia, realidade etc.). A dimensão lúdica, presente nos traços e nas narrações que nos contam as histórias, as experiências e os desejos das crianças enquanto desenhavam, pode expressar as impressões sobre os contextos culturais que cercam os desenhos.

A ideia de desenho como experimentação é outra dimensão que também está presente no processo criativo dos desenhos de meninas e meninos pequenas(os). Segundo a artista plástica Fayga Ostrower (1978), enquanto a criança desenha, ela realiza experimentação. O desenho pode ser uma das formas pelas quais a criança aprende a se comunicar. A partir do momento em que ela o percebe como uma forma de interação com os adultos ao seu redor, nas primeiras “experiências com o desenho”, prevalece o gosto pela exploração e a pesquisa dos materiais artísticos e dos traçados que se desenhavam nas superfícies:

Nas crianças, a expressão artística equivale a um experimento direto. Ocorre na área do sensível, o fazer não se coloca para a criança num plano diferente de qualquer outra experiência da vida, apenas é feita com materiais que, para nós, são considerados artísticos (OSTROWER, 1978).

Segundo Moreira (1984), apesar de os (as) adultos (as) utilizarem-se do desenho infantil para diversas finalidades, “para a criança (pequena), o desenho interessa enquanto processo” (MOREIRA, 1984, p. 39). É nesse processo que podemos observar como as crianças interagem com o desenho: realizando experimentações e descobertas, brincam, conversam, elaboram e representam suas ideias sobre os mais variados assuntos.

Essa autora também olha para o desenho infantil como campo amplo de expressão das crianças: “observando a brincadeira livre das crianças, pode-se notar diferenças individuais na maneira de dispor seus brinquedos no espaço, na maneira de desenhar o seu espaço” (MOREIRA, 1984, p. 17).

Observar o desenho que os meninos e meninas constroem no espaço ajuda-nos no processo da pesquisa. Hoje, durante as brincadeiras nos cantinhos, Amélia veio reclamar do fato de os meninos estarem utilizando o espaço da casinha. Eu disse que todos poderiam brincar nos cantinhos. Imediatamente, ela me perguntou se também

podia brincar com carrinhos. Eu disse que sim. Amélia “libertou-se” da brincadeira de casinha e foi enfileirar uma dezena de carrinhos que se encontravam no canto da sala (registro do diário de campo⁶).

Segundo Derdyk (2010), o ato de brincar relaciona dois aspectos que também estão presentes no desenho como atividade lúdica, a saber: o operacional e o imaginário – um corresponde ao funcionamento físico, e o outro envolve o “projetar, pensar, idealizar” (DERDYK, 2010, p. 69). Dessa forma, ao manipular e transformar o espaço (que pode ser o papel ou qualquer outra superfície), a atividade lúdica inicia-se no processo criativo do desenho:

A relação inusitada olho/cérebro/mão/instrumento/gesto/traço/ redimensiona o ato de desenhar, e o jogo é acrescido de novas regras. O olho conquista novos espaços, tentando por vezes dominar o gesto. O olho comandante traz o “trunfo do campo”. A criança passa a perceber os limites espaciais do papel: o dentro e o fora, o “eu” e o “outro”, o campo da representação e o campo da realidade. O discernimento do campo retangular do papel, onde tudo pode acontecer, inaugura a era do faz de conta. Inaugura-se o jogo (DERDYK, 2010, p. 66).

Derdyk (2014) também discorre acerca da dimensão investigativa presente no ato de desenhar das crianças. Segundo essa autora, a pesquisa que a criança faz ao traçar e deixar suas marcas na superfície configura-se como mais uma experiência que coloca em ação a inteligência, isto é, gera descobertas perceptivas e cognitivas que levam a criança a construir o pensamento e o conhecimento:

O desenho também é manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo, para a criança, é continuamente reinventado. Ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais, intelectuais para elaborar essas “teorias” sob forma de atividades expressivas (DERDYK 2010, p. 52).

Stela Barbieri (2012), artista plástica e escritora, ao olhar os desenhos das crianças e o processo de criação deles, também percebe que é possível pesquisar ao desenhar: “o desenho traz um prazer visual e motor – o fazer e o ver, integrados em um momento de criação; enquanto desenhamos, dialogamos com o desenho e os traços” (BARBIERI, 2012, p. 86).

Nesse sentido, o desenho infantil, como campo amplo de expressividade das meninas e dos meninos, permite-nos entender que a criança, ao desenhar, mergulha numa experiência

⁶ Durante o período da coleta de dados, utilizei um diário de campo para registrar minhas observações e reflexões sobre as falas e os desenhos das crianças participantes da pesquisa.

múltipla, “confrontando o real, o percebido e o imaginado” (DERDYK, 2010, p. 112). Enquanto desenha, ela brinca, conta histórias, pesquisa seus traços e significados, retrata o que observa, expressa suas memórias e imaginação, o que torna o desenho um meio para que a criança possa exprimir-se com estética própria.

Assim, torna-se muito significativo e prazeroso para alguns (algumas) adultos(as), curiosos(as) e interessados(as) na ótica das crianças, que os desenhos infantis sejam, por vezes, guardados ou expostos; outros(as) adultos(as), por sua vez, preferem colecioná-los e investigá-los para olhá-los demoradamente, com profundidade, como linguagem, como artefato das culturas infantis e como documento histórico: “como fontes documentais, [os desenhos] apresentam indícios que levam quem quer conhecê-los a entrar em domínios discretos ou particulares de certo jeito de ser criança, aliados às complexas relações estabelecidas em seu entorno sociocultural” (GOBBI, 2014, p. 156).

Nesse contexto, como professora-pesquisadora e apreciadora dos desenhos de meninas e meninos, mostro-me deveras interessada em conhecer o que as crianças contam sobre as representações de gênero por meio de seus desenhos. Sob essa ótica, os desenhos não são apresentações da realidade, mas sim, as representações que as crianças trazem dela; são pistas que nos ajudam a ver e a discutir como as crianças veem e interpretam as diversas questões que nos cercam.

1.4 Desenho infantil nas pesquisas com crianças

Procuramos, nesta pesquisa, a valorização do desenho como recurso metodológico para conhecer as infâncias de meninas e meninos a partir de seus traços e falas, entendendo o desenho como linguagem, capaz de nos comunicar, entre as marcas culturais e sociais, traços de subjetividade:

O desenho, visto como linguagem criativa e poética, enfatiza a linha – elemento constitutivo e estruturante do desenho – como singularidade e acontecimento, cujo traço revela a digital e o tônus do sujeito que desenha – a criança – expressando tudo aquilo que, nela, em particular, é único, através das variações de intensidade, espessura, ritmo, direção, velocidade... A linha traçada é a concretização material de uma ação movida pelo desejo, pela necessidade, pelo imaginário de um corpo, revelando a expressão plena de uma subjetividade capturada pelas distintas intensidades do traço (GOBBI e PINAZZA, 2014, p. 134).

Essa concepção de desenho parte da ideia de que as crianças são sujeitos de direitos e produtoras de cultura, por isso, lançamos, para as meninas e os meninos e para as suas produções, um olhar inspirado na antropologia, um “olhar pesquisador, olhar curioso, olhar inquieto” (FRIEDMANN, 2015, p. 38).

Interessa-nos percorrer os estudos que utilizaram o desenho infantil como procedimento metodológico e perceber como tais estudos são capazes de garantir a perspectiva das crianças nos seus processos de pesquisas. Assim, entendemos que a criança se expressa de múltiplas e variadas maneiras e que o desenho é uma das formas que, muitas vezes, a criança elege para dar forma aos seus pensamentos:

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo... Nesse sentido, o desenho infantil comunica e o faz dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer (SARMENTO, 2011, p. 28-29).

Buscando um caminho metodológico, tomamos o desenho infantil como “documento”, utilizando a definição dada por Gobbi (1997). A pesquisadora, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Lápis vermelho é de mulherzinha – desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*, utiliza os desenhos de meninas e meninos, necessariamente atrelados às suas falas, para conhecer mais o universo sociocultural e as relações de gênero estabelecidas entre as crianças inseridas em sua pesquisa. De acordo com Gobbi (1997), os desenhos são documentos “que trazem o registro de universos” e que “podem ser lidos e ouvidos como textos” (GOBBI, 1997, p.135).

Gobbi (2002), olhando para os desenhos das crianças do acervo de Mário de Andrade como documentos, traz-nos uma série de especificidades presentes nas produções das crianças, que nos ajudam a justificar o *status* documental que o desenho infantil tem. Como documento, o desenho infantil passa a ser levado em consideração pelos estudos antropológicos, históricos, sociais e culturais:

compreendê-los como documento histórico implica a construção de olhares rigorosos, minuciosos e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo e nos apresentam em seus traçados e assuntos selecionados. É problematizá-los como narrativas culturais criadas na

infância pelas crianças, comportando, nisso, a imaginação e demais elementos de suas vidas inventadas ou experienciadas cotidianamente e que contribuem com a elaboração e construção culturais numa relação clara entre distintas gerações e pessoas da mesma idade. (GOBBI, 2014, p. 155).

Assim, sendo o desenho uma das muitas linguagens da infância, ele nos permite olhar para uma das formas de ser criança. Apesar de o desenho não ser um retrato da realidade, “ele pode revelar as concepções já introjetadas nas crianças quanto ao gênero” (GOBBI, 2002, p. 6) e outros aspectos da vida, ajudando-nos a ampliar o contexto em que se insere o(a) desenhista e a sua própria criação, numa relação do micro (o desenho e a criança que dele nos fala) com o macro (o contexto).

Gobbi (2011) pesquisa, na obra de Mário de Andrade (poeta, escritor e artista que representa o modernismo brasileiro), o interesse desse autor pelos desenhos de meninas e meninos. Ao fazê-lo, a pesquisadora salienta o papel que o artista atribui às crianças como protagonistas, construtoras e transmissoras de cultura. Mário de Andrade utiliza as produções das crianças para pensar e discutir as criações de artistas consagrados, reconhecendo, nas expressões das crianças, a busca por uma totalidade de experiências, muitas vezes, perceptivas em suas marcas nos desenhos, o que também nos possibilita uma multiplicidade de olhares para as infâncias:

[...] Mário de Andrade caracteriza-se como precursor nas pesquisas que trazem o multiculturalismo para os estudos dos desenhos, até então não explorados. Emergem questões relacionadas à etnia, sexo, idade, nacionalidades dos desenhistas, elementos, em geral, pouco explorados numa época em que as crianças são consideradas como seres cujas produções têm características universais... Mário de Andrade colocava aparentemente tais produções num mesmo patamar quanto à curiosidade que lhe despertavam. Transformaria essa curiosidade em pesquisa, aulas e política pública no Departamento de Cultura do Município de São Paulo (GOBBI, 2011, p. 36-37).

Na busca por pesquisas com desenhos infantis que trouxessem a perspectiva de meninas e meninos sobre os temas que cercam suas vidas, encontrei, também, Divo Marino (1957), que, ao pesquisar dois mil desenhos infantis no ano de 1955 na cidade de Ribeirão Preto (SP), formou grupos com os desenhos de meninas e meninos, analisando as temáticas que cada grupo apresentava. Marino (1957) identificou os seguintes temas nos desenhos das crianças: nacionalismo; futebol; motivos religiosos; influência do cinema e das histórias em

quadrinhos; e uma série de símbolos (flor, casa, vestido etc.) aos quais ele deu o nome de “alma feminina” (MARINO, 1957, p. 111).

Essa última temática foi analisada, diferentemente do que foi feito na presente pesquisa, na linha freudiana da psicologia, o que permitiu ao autor cruzar os dados do contexto social presentes nos desenhos das crianças com a teoria da psicanálise, buscando explicações sobre a sexualidade infantil:

Nota-se, nessa idade (quatro anos), a predileção, em se tratando dos meninos, por símbolos vivazes, proporcionando emoções de aventuras, que bem denotam a socialização. Como se observa, surgem veículos, navios, utensílios domésticos... Quanto às meninas, nota-se, nelas, maior preocupação com o seu sexo, pois desenhavam quase sempre flores, e, psicanaliticamente, considera-se a flor, símbolo do sexo feminino. (MARINO, 1957, p. 111).

Trazer a obra de Marino (1957) interessa-nos no sentido de perceber que a sua pesquisa, em meados do século XX, trazia a preocupação de pensar o que as meninas e os meninos estavam dizendo quanto ao contexto cultural daquela época, por meio de seus desenhos espontâneos; ou seja, a concepção de Marino no tocante ao desenho infantil, assim como a de Mário de Andrade, reconhecia a capacidade de comunicação que o desenho porta nas mãos das crianças.

A italiana Elena Belotti (1975), ao pesquisar o condicionamento da mulher, realizando observação direta de crianças desde o nascimento, também utilizou o desenho como recurso, para confirmar a submissão a que as mulheres estavam condicionadas, desde meninas, nas relações vivenciadas nos diferentes contextos sociais:

Quando se examina um considerável número de desenhos colecionados em diversas escolas maternas, aparecem já, com toda a clareza, aos cinco anos, um mundo “feminino” e um mundo “masculino”. As professoras que colecionaram esses desenhos, fruto de uma atividade cotidiana, anotaram, à margem, o seu conteúdo tal como foi ditado pelas próprias crianças (BELOTTI, 1975, p. 147).

Ao utilizar o desenho como instrumento metodológico para conhecer os mundos femininos e masculinos onde estavam inseridas (os) as meninas e os meninos na sua pesquisa, Belotti (1975) ressaltou a fala das crianças como um aspecto importante para a compreensão do desenho no processo de sua pesquisa; é o que se nota quando a autora comentou que as crianças “ditaram” às professoras a significação de seus desenhos.

Manuela Ferreira (2004), ao discorrer sobre a utilização do desenho como recurso metodológico, em sua pesquisa intitulada “A gente gosta é de brincar com os outros meninos”, ressalta o desenho como local de encontro de meninas e meninos, já que ele possibilita: uma proximidade física, a partilha de materiais e a troca de saberes sobre como fazem os desenhos. Para essa autora, como o desenho é um “espaço permeável a encontros sociais, aí se produzem uma série de interações” (FERREIRA, 2004, p. 378).

Vimos nas práticas de pesquisa que tomam o desenho infantil como instrumento metodológico para analisar contextos sociais, a valorização do desenho como documento, como fonte histórica. Ao buscar, por meio do desenho, as expressões da criança e as impressões dela sobre os fatos que cercam sua vida, compreendemos a criança como sujeito histórico e cultural, que pode, por meio do desenho, compartilhar suas ideias e experiências de vida: “considerando os desenhos como artefatos da cultura e documentos, objetiva-se conhecer lógicas infantis e a reorientação das mesmas diante e em relação com o ato de desenhar e os resultados obtidos com o desenho” (GOBBI, 2014, p. 153).

Miriam Celeste Martins (1998, 2007), pesquisadora de desenhos de adolescentes e processos criativos, traz contribuições que nos ajudam a pensar como o desenho das crianças pode ser “lido” nas pesquisas que o utilizam como instrumento metodológico, para uma compreensão mais aprofundada das mensagens que as meninas e os meninos representam ao desenhar: “Trabalhar com metáforas visuais criadas pelos jovens (...) revelou o mundo da imaginação, da subjetividade, do pensamento tornado visual” (MARTINS, 2007, p. 269).

Martins (2007) traz a atitude de disponibilidade dos (das) adultos (as) como um valor fundamental para a compreensão do desenho em seu processo criativo, pois, segundo a autora, o caráter comunicativo do desenho está presente “além da ‘brincadeira visual’, do espaço da criação e experimentação de formas e linhas expressivas, o desenho traz em si muitos e diversos sentidos” (MARTINS, 2007, p. 266). Tais sentidos podem ser captados quando o pesquisador analisa o desenho infantil inserido no contexto de produção da criança desenhista, isto é, acompanhando o processo criativo.

Dessa maneira, Martins (2007) propõe que, no processo criativo do desenho, os adultos possam interagir com as crianças e os adolescentes, mantendo-se abertos à escuta, outra atitude que nos permite compreender “a processualidade das invenções, o repertório

cultural ativado, as linhas do pensamento, o que excluem e o que enfatizam em suas produções” (MARTINS, 2007, p. 277). A autora salienta que:

Várias são as perspectivas pelas quais o desenho pode ser analisado e amado, na inquietude da visão mergulhada nos passeios da linha, nos arabescos possíveis, nas tramas e nas complexidades de suas singularidades, sejam elas expressas pelas qualidades do gesto que deixa marcas, ou pelos significados que se quer construir (MARTINS, 2007, p. 267).

No processo de criação dos desenhos de crianças pequenas, defendemos que “devemos estar com elas, não apenas olhando e colocando os desenhos na parede sem participarmos do processo” (GOBBI, 2011, p. 88). Devemos participar do processo com elas, para podermos ver que, ao garatujar e desenhar, as crianças nos falam pelos olhares, pelas escolhas dos materiais, pelas palavras balbuciadas, pelas histórias contadas, pelos movimentos etc.

Tal reflexão reforça a necessidade de os desenhos das crianças serem compreendidos junto a elas, atrelados às suas falas, sem, com isso, comprometer a fruição para criar, pois o(a) adulto(a) está como “alguém que vive com a criança um engajamento criativo que possibilita a criação” (GOBBI, 2011, p. 88).

Os olhares e práticas são conduzidos de tal forma que, boa parte das vezes, não se valorizam as expressões plásticas das crianças, entre estas, sobretudo, as que contenham somente os rabiscos. Tal conduta pode resultar numa relação preconceituosa com as produções ou, mesmo, no interesse em dominar as formas de expressão menos reconhecidas, reafirmando a superioridade de um saber no qual as figuras desenhadas sejam facilmente identificáveis. Segundo Mele (2003), tais garatujas ou rabiscos são propulsores de elaboração criativa, constituindo, assim, uma pesquisa pessoal da criança que ela própria elabora (GOBBI, 2011, p. 90).

Os estudos da italiana Anna Cappelletti (2009), pesquisadora que atua na formação de professores de Educação Infantil, no âmbito da formação e da cognição, apontam o desenho da criança, em seu aspecto narrativo, como instrumento para aprender a ouvir as muitas histórias que surgem a partir dos desenhos de meninas e meninos. Por meio dos “recontos”, pode-se compreender o que as crianças realizam sobre suas representações no espaço da folha, com os gestos, os traços e as palavras que as crianças empregam no processo de criação dos desenhos.

Nesse sentido, a autora propõe que o adulto se empenhe em observar e escutar as crianças durante todo o processo de criação, olhando cada desenho com atitude aberta e

flexível, acolhendo os discursos e incentivando as discussões e comentários que as crianças fazem durante a produção dos desenhos.

Cappelletti (2009) contribui com as pesquisas que estudam o desenho infantil no contexto de sua produção ao tratar da importância de o adulto reconhecer, no desenho da criança, os aspectos simbólicos, originados das relações culturais e contextuais. Dessa forma, o desenho infantil não deve ser interpretado somente pelos(as) adultos(as), mas analisado juntamente com as meninas e os meninos desenhistas, ou seja, as próprias crianças devem nomear seus traços. “É, de fato, no interior da relação adulto-criança, que é possível interpretar e atribuir um significado às garatuhas e aos desenhos das crianças” (Cappelletti, 2009, p. 21, tradução minha⁷).

Os estudos de Gobbi (1997, 2011, 2014), Cappelletti (2009) e Staccioli (2014) auxiliam-nos a utilizar o desenho infantil como instrumento metodológico para pesquisar como as meninas e os meninos representam as relações que vivenciam e observam, visto que esses estudos ressaltam o aspecto comunicativo presente nos desenhos das crianças, sobretudo quando o (a) pesquisador (a) coloca-se à disposição para escutá-las. Dessa forma, elas trazem, de forma visível, informações e ideias que nem sempre se referem a objetos e a aspectos da realidade visível, ou seja, as crianças representam, por meio dos seus desenhos, (também) suas impressões, seus pensamentos, sentimentos e emoções. A esse respeito, Gobbi (2014, p. 156) afirma que

É interessante que consideremos a comunicação com o grupo social no qual as crianças estão inseridas, observando que, para a criança pequena, em diferentes ambientes por ela frequentados, desenhos e outras formas expressivas não estão separados do cotidiano, ao contrário, podem estar espalhados ou esparramados sucedendo todos os dias. Seus trabalhos resultam de pesquisa pessoal, da interação com outras crianças e com o entorno social e cultural ao qual estão expostas e, ao mesmo tempo, constroem. Suas criações são registros, marcas históricas deixadas por elas desde pequeninas. Sintetizam e derivam de preocupações culturais, valores estéticos, modos de ver e estar no mundo. Esses desenhos e seus desenhistas procuram, sem dúvida, por vezes, corresponder às demandas sociais que lhes interrogam e impõem jeitos de criar seus desenhos e de constituir-se frente ao mundo.

⁷ No original: “È, infatti, all'interno della relazione adulto-bambino che è possibile interpretare e assegnare un significato agli scarabocchi e ai disegni dei bambini”.

Nessa perspectiva, o desenho das crianças é compreendido em todo o seu processo, e não apenas como produto final. Staccioli (2014) sugere que “os(as) adultos(as) encorajem as crianças a desenharem o que pensam, a representar o que pode parecer não visível” (STACCIOLI, 2014, p. 97).

Pensar no desenho infantil como possibilidade para expressão da imaginação e criatividade do pensamento de meninas e meninos significa considerar que o aspecto geracional das infâncias está presente, também, no desenho infantil como artefato das culturas infantis. Significa, ademais, compreender que cada geração herda valores e visões da geração anterior, mas que as crianças também produzem culturas e inovam as próximas gerações ao realizarem sucessivas “reproduções interpretativas” (CORSARO, 2011).

Assim, as crianças podem nos trazer outras formas de pensar e de representar a mesma realidade, revelando aspectos que nos permitem conhecer o que reproduzem e como inovam olhares em relação às questões sociais, de classe, etnia, gênero etc.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, todas as crianças, em função do seu desenvolvimento etário, são capazes de dar opiniões, sendo-lhes assegurado o direito de o fazerem de uma forma livre; é-lhes também assegurado o direito de serem ouvidas nos assuntos que lhes digam respeito e de uma forma séria”
(SOARES, SARMENTO E TOMÁS, 2005, p. 55).

O presente capítulo trata dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, na qual se pensa a infância como um tempo próprio, um tempo inserido nos tempos sociais e institucionais, que, segundo Manuella Ferreira (2004), tornam possíveis os encontros sociais, para a realização dos quais, na infância, a instituição de Educação Infantil é um dos locais privilegiados.

Nesse contexto, o desenho infantil é trazido como uma das cem linguagens da criança pequena, o qual, em sua processualidade, revela, com linhas, formas, traços e cores, múltiplos pensamentos e ideias, frutos do conhecimento adquirido e da imaginação criadora.

O reconhecimento dessas marcas no desenho das crianças e a oportunidade para que meninas e meninos nos falem, em seu próprio direito, por meio de suas produções caracterizam práticas descolonizadoras nas infâncias, possibilitando o “devir-criança”:

Quem trabalha com as crianças pequenas sabe que há algo em devir que nada tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir criança. Há crianças que conseguem realizar o seu devir, outras, não. O devir como uma capacidade de transpor barreiras e fronteiras entre o individual e o coletivo, o humano e inumano etc. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 18).

Com o objetivo de fazer pesquisa com crianças, e não somente sobre crianças, o caminho metodológico desta pesquisa etnográfica pensa a infância, suas imitações e invenções, a partir das marcas desenhadas por meninas e meninos. Para realizá-la, estive inserida, no período de um ano, em campo, apreciando, observando e coletando falas e desenhos sobre as representações de gênero compartilhadas entre as crianças e entre elas e os

adultos, considerando o desenho como pesquisa pessoal das crianças, espaço de criação e documento histórico:

Os desenhos apresentam marcantes e inventivas maneiras de expor os assuntos que documentam o cotidiano. Entre os traçados, percebem-se temas, cores, formas de uso de materiais, jeitos de organização espacial dos suportes desenhados, ou ainda de registrar modos de compreender ou explicar diferentes contextos em que estão inseridas ou que colaboram para sua elaboração e construção cultural. O fato de terem sido criados sem a intenção documental não os destitui do peso histórico e não os livram de documentar e guardar memórias de infância e seus conhecimentos sobre diversos contextos sociais e culturais. Encontram-se, neles, complexos processos de elaboração do presente e do passado, também de inventar, apresentar e projetar mundos (GOBBI, 2014, p. 154).

Segundo Manuela Ferreira (2004), os estudos etnográficos com crianças trazem uma importância singular no processo de pesquisa, principalmente porque o significado dos dados analisados é atribuído de maneira contextualizada, ou seja, é entendido na dinâmica cultural dos participantes. A permanência prolongada entre as crianças possibilita que o pesquisador exercite a escuta e aproxime-se das interações que as meninas e os meninos estabelecem no dia a dia, captando suas interpretações sobre o assunto focalizado para o estudo:

Dar a vez e a voz às crianças é considerá-las não só como repórteres competentes da sua própria experiência de vida, mas também encarar as suas ações como sendo dotadas de sentido e estruturadas de acordo com suas próprias lógicas; uma descoberta, uma aprendizagem e uma análise que, só do ponto de vista das crianças e através da compreensão de suas interações nos seus universos específicos, tornam-se acessíveis aos adultos. Daí o recurso a metodologias interpretativas e etnográficas que convocam os adultos a desafiar as barreiras do seu próprio adultocentrismo (FERREIRA, 2004, p. 21).

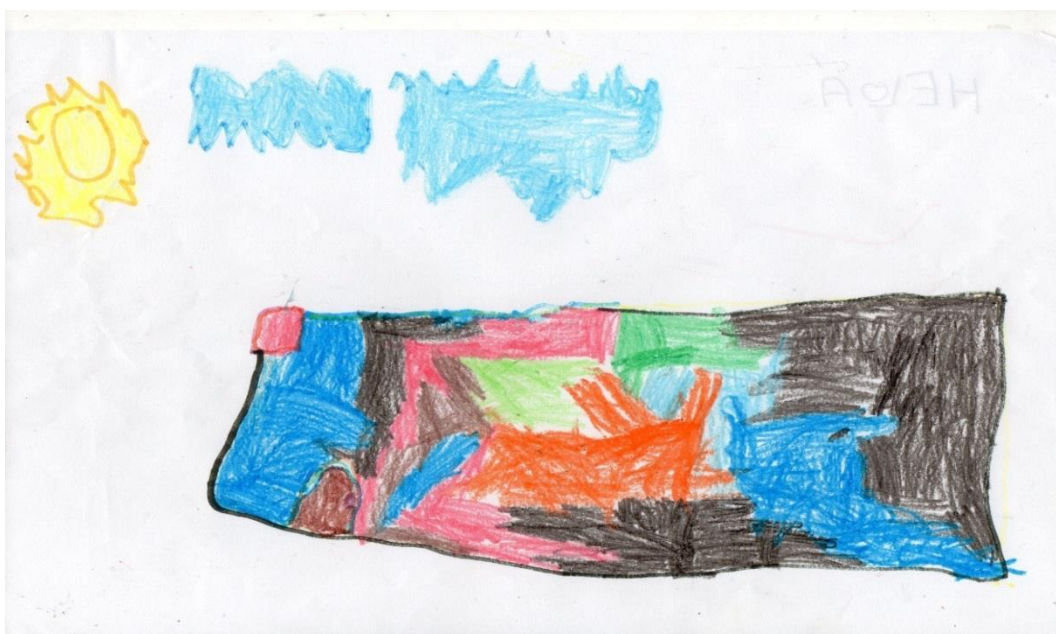
Nos estudos de gênero, participação e cidadania são amplamente discutidas no campo das relações de poder. Scott (2005), ao falar sobre a cidadania negada aos escravos, aos pobres e às mulheres no início da Revolução Francesa, possibilita-nos pensar nas barreiras adultocêntricas que, ainda hoje, impedem o reconhecimento das crianças para exercerem a participação nos mais diversos assuntos que cercam suas vidas. Tais barreiras estão baseadas nas ideias de dependência, que, no caso das crianças pequenas, está relacionada a uma especificidade que é geracional:

[...] Mas a cidadania foi conferida inicialmente somente para aqueles que possuíam certa quantia de propriedades; foi negada para aqueles muito pobres ou muito dependentes para exercerem o pensamento autônomo que era requerido aos cidadãos. A cidadania também foi negada (até 1794) aos escravos, porque eles eram propriedades de outros, e para as mulheres, porque seus deveres domésticos de

cuidados com as crianças eram vistos como impedimentos à participação política (SCOTT, 2005, p. 15).

Diante da necessidade desafiadora de compreender a criança como cidadã, capaz de nos comunicar pensamentos subjetivos ou que se materializam cultural e socialmente, o desenho surge como objeto de pesquisa capaz de nos aproximar das culturas e das linguagens da infância, auxiliando-nos a pensar e a problematizar: o que as crianças veem e como interpretam a realidade? Que contribuições as meninas e os meninos nos trazem quando se expressam pelo desenho? Temos ouvido as crianças pelos seus desenhos?

2.1 O local da pesquisa



Desenho 6 – Ana: Representação da EMEI

Os procedimentos desta pesquisa foram iniciados com a solicitação de permissão para a realização da pesquisa junto à direção da instituição de Educação Infantil⁸, junto às famílias das crianças⁹, junto à Secretaria de Educação¹⁰ e junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da

⁸Cf. apêndice I, em que se mostra a carta de solicitação de permissão para realização de pesquisa, destinada à diretora da instituição de Educação Infantil.

⁹ Cf. apêndice II: TCLE – Termo de compromisso livre esclarecido para as famílias autorizarem a participação do desenho da criança na pesquisa.

UNIFESP. Esse último órgão solicitou, também, um termo de assentimento da criança¹¹, escrito em linguagem acessível à compreensão das crianças participantes da pesquisa, como parte do compromisso ético na realização desse trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo. Nessa instituição, investigaram-se os desenhos de meninas e meninos de 04 e 05 anos de idade que compunham a minha turma de crianças.

A EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) está localizada em um bairro periférico da região oeste da cidade de São Paulo¹². No entorno da instituição de Educação Infantil, há prédios residenciais da Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano (CDHU), uma escola de ensino fundamental, uma creche conveniada com a prefeitura de São Paulo e um espaço de área verde de 250.306 m². Há cerca de dez anos, alguns educadores têm lutado para que esse espaço se estabeleça como um lugar de cultura e lazer para a comunidade local.

Adentrando os muros e portões da escola, o prédio da instituição de Educação Infantil é cercado por corredores.

¹⁰ Cf. anexo III: Cópia do memorando com a circular nº 17/2014 – SME/G, sobre a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito das unidades educacionais da rede municipal de ensino, e autorização da SME.

¹¹ Cf. apêndice IV: Termo de consentimento livre esclarecido da criança.

¹² Por questões éticas, que envolvem o direito à preservação da identidade das meninas e dos meninos participantes da pesquisa, não será identificado o nome da instituição de Educação Infantil.



Desenho 7 – Amélia: Representação do corredor de brinquedos da EMEI

O primeiro corredor, que fica na entrada da escola, é o espaço onde as crianças utilizam motocicletas. Ao lado dele, o corredor mais comprido é utilizado com brinquedos que possibilitam movimentos com o corpo e brincadeiras com tecidos (as crianças os utilizam como capas). Nesse espaço, há, ainda, uma casinha toda vazada, que oferece mais uma oportunidade de brincadeira na área externa.

Esse corredor dá acesso a dois parques da escola. O primeiro, as crianças chamam de “quiosque”, pois há um quiosque no meio dele; os brinquedos desse espaço são de madeira, e, nele, foram plantadas árvores frutíferas para oferecer às crianças a oportunidade de conviverem em um espaço natural, com chão de terra e alguns trechos com gramado; mais à frente, há uma pequena horta em processo de construção. O segundo parque, as crianças chamam de “parque de areia”, porque, nele, além dos brinquedos comuns de um *playground* (duas casinhas do *Tarzan*, trepa-trepa, gira-gira, gangorras e balanços), há um grande tanque de areia, local de muitas brincadeiras e interações entre as meninas e os meninos.



Desenho 8 – Matheus: Representação do quiosque da EMEI



Desenho 9 – Douglas: Representação do parque de areia da EMEI

No corredor em frente ao “parque de areia”, existem dois grandes painéis de azulejos, em que as crianças podem explorar pintura com tinta. À direita, há o ateliê de artes, e, à esquerda, um amplo espaço coberto, onde se realizam as brincadeiras de roda, jogos com bola, corda, corrida etc.

Ao redor do “parque de areia”, do espaço coberto e do ateliê de artes, existem árvores e plantas floridas que enriquecem os espaços, com a paisagem e os bichinhos que surpreendem as crianças e fazem surgir diversos projetos de trabalho.

Dentro do prédio, no piso inferior, há: o palco, utilizado pelas turmas quando brincam com fantasias; o refeitório e a cozinha onde são preparados os alimentos das crianças; banheiros para as crianças; sala de leitura – pensada para contações de histórias, teatros de fantoches e socialização de livros entre as crianças; as salas da direção e a secretaria da instituição; a sala dos professores; uma pequena copa para os funcionários esquentarem suas refeições; e banheiros para os(as) funcionários(as).

No andar superior, há: sete salas, sendo uma para cada turma (algumas dessas salas são organizadas em cantos temáticos); banheiros separados para meninas e para meninos; e uma sala multimídia.

A sala da minha turma de crianças, na qual foi realizado este estudo, apresenta a proposta de cantos temáticos¹³, chamados, pela comunidade escolar, de “cantinhos”.

Em tal sala, há, perto da porta, em frente ao espelho, o cantinho do cabeleireiro, com um brinquedo que acomoda escovas, pentes, secador de cabelo, prancha etc.; ao lado desse cantinho, há o cantinho da leitura, com uma estante de livros, gibis, catálogos de livros e exposição de artes, caixa com fantoches, álbuns de fotografias e cartões postais. Atravessando a sala, temos o espaço da casinha, com móveis e utensílios de quarto, cozinha, escritório e área de serviço. Ao lado desse espaço, há o cantinho das artes, no qual, as crianças exploram atividades de desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem, quando estão na sala.

Todos os espaços da instituição de Educação Infantil são utilizados para que as crianças deixem suas marcas: por exemplo, no parque e no quiosque, as crianças também utilizam pranchetas para desenhar; no espaço externo da cobertura, desenham com giz de lousa no chão, dentre muitas outras possibilidades de desenhos em suportes diferenciados, como madeira, plástico etc.

Ainda no que concerne aos cantinhos da sala, há uma bancada que acompanha todo um lado da sala, e há, também, algumas mesas. Nesses espaços, ou até mesmo no chão da sala, é comum as crianças reunirem-se para utilizar jogos (memória, dominó, quebra-cabeças etc.), brinquedos colecionados pela turma (ioiô, brinquedos em miniatura), materiais para construção (blocos de construção, fazendinha), instrumentos musicais e materiais não estruturados (tais como: tecidos, carretéis de linhas, tubinhos, barbante, entre outros).

Nas paredes e painéis da sala, há diversos registros que são trocados de acordo com os projetos das turmas; entre eles, temos: lista de pesquisas e descobertas realizadas pelas turmas, desenhos feitos pelas crianças, imagens de obras de arte, calendário, “carômetro” (nome e foto das crianças) etc.

¹³ Eventualmente, as crianças sugerem e/ou alteram a disposição dos móveis e dos objetos no espaço da sala.

2.2 Eu, professora-pesquisadora, e os desafios da pesquisa

O tempo, na instituição de Educação Infantil, é capaz de proporcionar fazeres, olhares e diálogos que se traduzem nas vivências, interações e marcas que meninas e meninos deixam ao produzirem culturas. Nesse processo de pesquisa acadêmica, surgiram o tempo de indagar, de problematizar, o tempo das perguntas, revelando muitos desafios para mim. O principal deles consistia em como me tornar uma professora-pesquisadora, que tomaria como objeto de estudo as produções e os assuntos trazidos pelas meninas e pelos meninos no cotidiano de minha turma.

Junto com o desafio de ser professora e pesquisadora, foram sendo construídas as perguntas sobre os desenhos das crianças e a hipótese de que eles nos comunicavam significativas representações de gênero vivenciadas nas relações com adultos e na construção das culturas infantis. Foram fios puxados ao longo da pesquisa, possibilitando-nos conhecer as mensagens de gênero presentes no desenho infantil e nas interações que meninas e meninos compartilham enquanto desenhavam.

A ideia de “professor-pesquisador”, desenvolvida nos estudos de Lüdke (2001), está ligada ao tipo de pesquisa “própria” do professor, assim como “os problemas levantados pelo próprio professor ao longo de sua experiência docente” (LÜDKE, 2001, p.77).

Santos (2012), ao tratar dos dilemas e das perspectivas na relação entre ensino e pesquisa, defende a ideia da prática de pesquisa na formação dos(as) professores(as), entendendo que, por meio dela, esses(as) profissionais podem se tornar reflexivos(as), autônomos(as) e críticos(as) – agentes de mudança, capazes de trabalhar com rigorosidade os problemas por eles(as) levantados, ao exercitarem, no processo de pesquisa, a observação, o registro, o planejamento de novas ações e abordagens com base nos dados analisados pela literatura aprofundada no estudo.

Carla Rinaldi¹⁴ (2012), ao contar sobre a experiência das instituições de Educação Infantil em Reggio Emilia, valoriza a prática de investigação e registro do professor (ora), bem como as atitudes de busca e descoberta diante das interações com as crianças e a vida, considerando o educador um pesquisador das infâncias:

¹⁴ Vice-presidente do Grupo Nacional de Creches em Reggio Emilia (Itália), Rinaldi é, com Loris Malaguzzi, uma das fundadoras desse grupo.

Reggio desafia a “ideia arrogante de uma separação contínua entre teoria e prática”, argumentando que são inseparáveis – uma sem a outra é inconcebível... Além do mais, pela importância que atribuem aos educadores como pesquisadores, eles desvelam, ainda, outra distinção, entre o profissional da sala de aula e o pesquisador na universidade. Segundo seus argumentos, a pesquisa pode e deve acontecer tanto na sala, realizada pelos educadores, quanto na universidade, pelos “acadêmicos”: “nesse sentido, a palavra pesquisa sai – ou melhor, exige que saia – dos laboratórios científicos, deixando de ser privilégio de poucos (...) para se tornar a postura, a atitude com a qual os educadores se acercam do senso e abordam o sentido e o significado da vida” (RINALDI, 2012, p. 48).

A busca inquieta por compreender o que meninas e meninos desenham na multiplicidade de seus traços justifica a opção metodológica de fazer uma pesquisa participante com a minha turma de crianças, assumindo-me como professora-pesquisadora. Estando entre elas (eles), foi possível acompanhar o contexto, e, muitas vezes, até o processo de criação dos seus desenhos, observando o corpo, a palavra, e o gesto que se materializavam nas produções da infância (no caso, no desenho infantil) e deixavam marcas das representações de experiências, conhecimentos e ideias dos mais diversos assuntos que cercavam suas vidas.

Utilizo o conceito de pesquisa participante descrito por Severino (2007), que a define como “aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades” (SEVERINO, 2007, p. 120).

Dessa forma, a opção metodológica assumida nesta pesquisa traz meu exercício contínuo de pesquisadora diante da realidade observada e o ato de me aproximar/me distanciar, para que, nesse movimento dialético, os sujeitos (meninas e meninos) e o objeto desta pesquisa (desenho infantil) possam estar conectados aos seus contextos, sendo compreendidos, com base nos postulados de Severino (2001), como uma “teia” complexa de relações, que envolve o tempo histórico e o espaço social.

A escolha dos procedimentos desta pesquisa aponta uma opção metodológica de assumir o papel de professora-pesquisadora numa pesquisa de “modalidade participativa” (EZPELETA, 1986, p. 77). Em tal modalidade, segundo Ezpeleta (1986), a observação participante é indispensável, pois revela a abordagem do sujeito e seus processos:

... Há, neles [nos processos], também, recorrências e composições que não conhecemos, próprias da escala em que sucedem. São, enfim, múltiplos e heterogêneos... Nesses processos, são constituídos os sujeitos que, por sua vez, os

protagonizam. São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que, amiúde, carregam, também, normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, esses sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes, ou simplesmente criar novas. (EZPELETA, 1986, p. 92).

Assim, como professora-pesquisadora, realizando observação participante, busquei, nos primeiros movimentos da pesquisa com as crianças, o estranhamento da minha própria prática, em que eu estava acostumada a tratar o desenho infantil no rol das “atividades didáticas”, que, normalmente, focalizam “como” as crianças desenhavam. Estranhar a minha própria prática possibilitou-me pensar “o quê” as crianças desenhavam e que significados elas estão construindo sobre aquilo que elaboram.

Na trajetória da pesquisa, a atitude de escuta das meninas e dos meninos foi uma busca e um desafio constante. Compreender as crianças como participantes e protagonistas no processo da pesquisa pressupunha que elas, inseridas em seu contexto cultural, expressassem-se por meio das linguagens que lhes são próprias, verbais e não verbais.

Dessa forma, como professora-pesquisadora, minha escuta interessada e refinada das crianças foi construída de diversas formas: ao observar suas brincadeiras e interações; escutando suas falas; acompanhando e observando, atentamente, o processo de criação dos seus desenhos, o que incluía registrar as conversas e histórias que as crianças traziam enquanto traçavam linhas e exploravam as cores; no momento em que entregavam os desenhos; ouvindo as informações que trocavam em relação aos desenhos dos colegas etc.

A escuta foi tomada como premissa nos procedimentos metodológicos, que aliaram o desenho e a oralidade das crianças para compreender o que elas comunicavam sobre as relações de gênero, já que, em pesquisas com crianças pequenas, as entrevistas formais não dão conta de trazer, de fato, as impressões das meninas e dos meninos, que, diante do(a) adulto(a) questionador(a), reagem constrangidos, ou procuram trazer as respostas que agradariam ao adulto:

As crianças serem protagonistas ou participarem tem muito mais a ver com um movimento espontâneo que parte delas no que se refere a opinar, expressar o que pensam, vivem e sentem, do que com o fato de o adulto induzi-las, com base em perguntas e provocações, à participação e ao protagonismo (FRIEDMANN, 2015, p. 40).

Buscando a participação das crianças no processo de pesquisa, após a aprovação da direção da escola, dos responsáveis legais das crianças, e da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa, iniciou-se, realmente, o meu processo de pesquisa. Para isso, contei para as crianças, em rodas de conversas, que eu gostaria de realizar um estudo com os desenhos delas e que, para estudá-las, eu: precisaria acompanhar, de perto, o momento em que elas estivessem desenhando; algumas vezes, iria fazer anotações em meu diário de bordo¹⁵; outras vezes, iria gravar uma conversa entre elas ou delas comigo; que faria cópia dos desenhos delas para poder estudar, também, quando estivesse em casa ou na “faculdade” (palavra familiar às crianças, que, eventualmente, contavam que um membro da família delas frequentava esse tipo de instituição educacional) etc.

As crianças interessaram-se pelo assunto, perguntando o que era feito na “faculdade”, o que hora eu estudava, contando acontecimentos sobre os membros da família que também estudavam. A aprovação das crianças para que eu utilizasse seus desenhos aconteceu no processo da pesquisa, quando, ao perceberem que a conversa estava sendo gravada, elas perguntavam: “você está gravando?”, “posso ouvir?”, “eu deixo você usar o meu desenho, tá?”. A não aprovação também apareceu em alguns momentos, por exemplo, quando uma ou outra criança dizia: “hoje, eu não quero desenhar”; ou quando desenhavam em silêncio, e eu aproximava-me para conversar, mas a resposta era: “estou só desenhando um negócio”.

Saber aproximar-me nos momentos significativos e, também, distanciar-me em outros momentos foi um exercício diário, considerando meu papel de professora- pesquisadora e o respeito pela privacidade das crianças. Assim, o fato de eu ser pesquisadora e ser, também, a professora da turma, trouxe, em alguns momentos, facilidades para a pesquisa, e, em outros momentos, dificuldades.

Ao olhar e escutar as crianças no contexto da pesquisa, foi-me possível compreender o desenho infantil como artefato cultural das infâncias, e passei a investigar as mensagens e as representações de gênero que as crianças deixam expressas em suas produções.

Para isso, foi necessário pensar nas perguntas e atitudes diante dos (as) desenhistas e de seus desenhos, para que a minha participação como professora- pesquisadora, no ambiente

¹⁵ Diário de campo é o nome atribuído nessa dissertação ao meu caderno de pesquisa, no qual, realizei registros especialmente sobre a coleta de dados com as crianças.

da criação e da narração dos desenhos, não influenciasse a coleta de dados, pois sabemos que, dependendo da forma como nos dirigimos às crianças, obtemos, ou não, determinado tipo de desenho, de fala etc.

Nesse sentido, como professora-pesquisadora, no ambiente da criação dos desenhos, propus-me a planejar os espaços¹⁶, tempos e materiais, sobretudo no cantinho do desenho, para que as crianças, ao desenharem, percebessem que era mais uma situação em que conversaríamos. Assim, eu me aproximava das meninas e dos meninos, e, ao mesmo tempo elas (eles), contavam-me sobre os pensamentos e as imagens representadas nos desenhos.

Já estar inserida no contexto das meninas e dos meninos participantes da pesquisa possibilitou-me a experiência-próxima (GEERTZ, 1983), que proporcionava compreender o objeto de estudo de perto, interpretando as mensagens que ele trazia com e entre (Vasconcelos, 2000) as meninas e os meninos, sujeitos da pesquisa.

Quando eu estava, também, no cantinho do desenho, sentada junto às crianças (o que não causava estranhamento entre elas, porque, normalmente, eu tinha o costume de me colocar entre as crianças, nos diversos cantinhos, para conversar, participar de uma brincadeira, jogar, trazer um material, fotografar etc.), era possível ouvir as conversas entre os pares (as quais, muitas vezes, eram sobre os desenhos que faziam) e envolver-me no assunto.

Quando as crianças traziam o desenho pronto, a conversa se desenrolava a partir do interesse da criança (que já se apresentava contando sobre o próprio desenho), ou a partir da pergunta feita por mim “sobre o que você desenhou?”. Assim, a conversa se desenvolvia de acordo com as informações que o(a) pequeno(a) interlocutor(a) trazia.

A organização dos registros da pesquisa – por meio do diário de bordo, de fotografias etc. – permitiu que, em cada situação compartilhada com as crianças (nas quais elas traziam os seus desenhos) e nas conversas que eram tecidas nos diversos espaços da instituição de Educação Infantil, as meninas e os meninos fossem observados(as) com a intenção de coletar suas falas e interações. Isso garantiu que todos(as) pudessem ser considerados(as) durante a pesquisa, mesmo que, por questões éticas (de autorização das famílias para participação das

¹⁶Planejar os espaços para desenhar, porque ainda que a maioria dos desenhos tenham sido coletados no cantinho do desenho, as crianças desenhavam nos mais diversos espaços da instituição de Educação Infantil, utilizando diferentes suportes e riscantes. Alguns exemplos: na areia do parque, com pranchetas em meio às árvores do quiosque, em superfícies plástica, madeira, objetos reaproveitáveis, etc.

crianças), somente alguns (algumas) tenham tido suas falas e desenhos analisados na pesquisa.

Rinaldi (2012) traz a participação como um valor, afirmando que esta, apesar de desafiadora, pode ser vivida no contexto educativo com as crianças desde pequenas, quando já são capazes de aprenderem com uma relação democrática e respeitosa para com os outros e o mundo. A participação como “um jeito de ser com o outro e o mundo” (RINALDI, 2012, p. 278) atribui aos diversos atores sociais (professores(as), famílias e crianças) “papel de protagonista com outros protagonistas” (RINALDI, 2012, p. 278).

Nesse sentido, vale ressaltar que havia alguns acordos entre eu e as crianças, os quais respeitavam a produção dos desenhos por elas e a coleta dos dados que eu fazia. Por exemplo, era comum realizarmos rodas de conversas, nas quais as crianças que quisessem, contavam sobre o seu desenho. Em uma dessas conversas, um dos meninos participantes da pesquisa contou, em meio à turma, que havia desenhado a carteira com o dinheiro do seu pai e que este, trazia o dinheiro para sua mãe.

Outra prática acordada com a turma era a continuidade do desenho quando o tempo da instituição (horários para refeições, utilização de espaços comuns etc.) não possibilitava que as crianças desenhasssem até considerarem terminadas as suas produções. As meninas e os meninos sabiam que, se o tempo precisasse ser interrompido, poderiam retomar, no momento posterior em que nos encontrássemos na sala, a produção iniciada. Portanto, nesses momentos subsequentes, as crianças podiam dar continuidade às situações que estavam vivenciando nos cantinhos; podiam fazê-lo, também, nos momentos de entrada e saída da instituição, os quais requerem, das crianças, um tempo de espera por aqueles(as) que são responsáveis pela sua locomoção.

Sem abrir mão de uma postura de “suspensão”, de um olhar vagaroso e maravilhado diante dos desenhos trazidos por meninas e meninos, selecionei alguns temas identificados durante a coleta de dados, quando as crianças me procuravam para contar sobre suas experiências, nas conversas entre os pares e/ou em momentos coletivos, durante as brincadeiras. Os temas foram estes: família, brincadeiras, brinquedos, casa, eu, amigos e passeios. Tais temas, curiosamente, também se revelaram com frequência nos assuntos das

meninas e dos meninos quando falavam sobre seus desenhos, mesmo que estes não fossem solicitados a partir de uma temática.

Por que esses temas apareciam nas diversas interações e produções das crianças? O que essas marcas nos contam sobre as representações de gênero que as meninas e os meninos elaboram?

De acordo com Silva (2016), “meninas e meninos de todas as idades, e em diferentes épocas, deixaram suas marcas gráficas em cavernas, paredes, papéis, madeiras e nos mais diferentes suportes” (SILVA, 2016, p. 987). Ainda assim, sabemos pouco sobre as infâncias a partir da ótica das crianças, já que a participação das crianças pequenas, suas produções e maneiras de “falar” têm sido pouco valorizadas na escrita da história.

As temáticas trazidas no coletivo infantil são uma oportunidade para escutar as crianças no tocante a assuntos que cercam suas vidas e defender a ideia de que as meninas e os meninos pensam sobre esses assuntos, mesmo quando os(as) adultos(as) consideram que não lhes digam respeito. As crianças interpretam e expressam, por meio das diversas linguagens, seus saberes, ora reproduzindo os estereótipos transmitidos, ora atribuindo um olhar diferenciado, “descolonializado” dos padrões adultocêntricos, isto é, desnaturalizado com relação ao modo como os “olhos adultos” acostumaram-se a ver e a validar as coisas, as pessoas e as relações:

É preciso atentar que enquanto algumas crianças se expressam melhor pela fala, outras preferem desenhar, recortar, pintar... e que um leque mais amplo de intervenções pode ajudá-la nesse processo... “Dar voz” as crianças não significa apenas escutá-las enquanto expressão apenas advinda meramente da fala, mas trabalhar com as diferentes linguagens – as “[...] cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de jogar, de pensar e de falar...”, para lembrar aqui Malaguzzi (1995, p. 9) – que as crianças possuem. (Ramos, 2011, p. 77).

Obviamente, os desenhos das crianças não se limitavam aos assuntos selecionados durante a coleta de dados desta pesquisa. Entretanto, por uma necessidade metodológica, fizemos essa seleção como recorte para aprofundar o estudo sobre as relações de gênero.

Ao preparar as situações para o processo de criação dos desenhos, tive o cuidado de planejar as situações cautelosamente, respeitando o ritmo e o interesse das crianças e conversando com elas para definirmos os materiais e os tempos que seriam utilizados na produção dos desenhos (modelagem, pinturas, instalações etc.).

Essa forma de dialogar e preparar “os campos de experiências” com as crianças extrapolou o contexto da pesquisa e passou a ser vivenciado na turma nas diversas situações nas quais eu planejava com as crianças. Os desenhos (repletos de traços, cores e formas) presentes nesta pesquisa refletem a possibilidade que as crianças experimentaram, a possibilidade de iniciar um desenho e terminá-lo em outro momento, ou de ficar, todo o tempo do “cantinho”, no espaço do desenho, entregando-se às ideias, imaginações e possibilidades que os materiais ofereciam naquele espaço.

Fotografia 1 – Disposição dos materiais na bancada da sala.



Fonte: Acervo de imagens da professora-pesquisadora

Fotografia 2 - Meninos experimentando cores



Fonte: Acervo de imagens da professora-pesquisadora.

Fotografia 3 – Situações planejadas para que as crianças compartilhem suas experiências enquanto desenham



Fonte: Acervo de imagens da professora-pesquisadora.

Fotografia 4 – Desenhos que se espalham pelo espaço



Fonte: Acervo de imagens da professora-pesquisadora.

O momento dos “cantinhos”, presente nas experiências dessa turma de crianças da Educação Infantil, possibilitou espaços e tempos de interação e brincadeiras, situações nas quais os dados da pesquisa foram coletados entre as meninas e os meninos, que, passeando por diversas temáticas (em meio aos cantinhos de jogos de mesa e/ou construção, casinha, cabeleireiro e escritório), encontraram, no espaço do desenho, mais um espaço (mas não o único) para brincar, interagir e revelar seus pensamentos.

Dessa forma, eu dispunha, na bancada da sala, diversos materiais riscantes. Dentre esses materiais, as crianças escolhiam o que queriam utilizar para desenhar em seus cadernos ou em folhas avulsas, que também ficavam à disposição nesse espaço.

As ideias da artista plástica e escritora dinamarquesa Anna Marie Holm (2004) e de outros(as) autores e autoras que nos ajudam a pensar o processo criativo dos desenhos das crianças trouxeram grandes contribuições para eu pensar e planejar espaços, tempos e materiais, considerando o contexto de criação que pudesse garantir às crianças a oportunidade

de explorar os materiais que utilizavam e as marcas que estavam descobrindo a partir da possibilidade que esses materiais ofereciam. Dessa forma, ao longo de um ano (período que durou a coleta de dados da pesquisa e a permanência dessas meninas e desses meninos nessa turma na instituição de Educação Infantil), as crianças expressaram inúmeras ideias por meio de seus desenhos, trazendo-me também, suas representações de gênero:

Espaço, corpo, material, tempo, o adulto – cinco fatores centrais que não devem limitar: estar num espaço desafiador; a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente; a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala; a escolha de materiais pela criança; a oportunidade de experimentar; o controle do tempo; a conversa, o bate-papo; a liberdade da criança para ser ela mesma (HOLM, 2004, p. 84).

Assim, a presente pesquisa focou o olhar nas relações de gênero trazidas pelas crianças nos seus desenhos e nos processos de criação deles, sem desconsiderar as “surpresas do campo”, expressão que damos aos desenhos e falas que nos surpreenderam quando as crianças produziam e apresentavam suas marcas durante a pesquisa, com traços e histórias repletas de originalidade e autoria, tais como: a representação da “bagunça”, das máquinas, dos dinossauros, da formiga que dirigia seu próprio carro... Os desenhos trazidos pelas crianças ajudam-nos a pensar a multiplicidade de temas e a dimensão da criatividade das crianças enquanto desenhavam.

Os desenhos como formas de expressão das crianças levam-nos a considerar as falas e as interações que as crianças estabelecem no processo de criação dos desenhos e as metodologias de pesquisa que buscam, nas produções das crianças pequenas, suas marcas e representações. Além disso, os desenhos infantis e tais metodologias fazem-nos pensar os desafios de identificar quais relações (de produção, reprodução e superação das hierarquias de gênero) têm sido estabelecidas pelas crianças em seus desenhos.

2.3 Discussões de gênero na Educação Infantil

Para discutir as relações de gênero nos desenhos das crianças na Educação Infantil, partimos de uma concepção que compreende os conceitos de infância e gênero como categorias sociais construídas historicamente. Segundo Scott (1998), o estudo do conceito de gênero contribui para a compreensão de uma estrutura social “movente”, se partimos da análise dos diferentes contextos históricos.

Dessa forma, também ao propormos um olhar para as representações de gênero trazidas pelas crianças, consideramos o contexto histórico brasileiro, no qual, identificamos a

conquista dos espaços para o cuidado e a educação das crianças pequenas como resultado da luta das mulheres por seus direitos e pelos direitos das crianças. Sob a ótica do conceito de gênero, e, tendo em vista o direito das mulheres e das crianças, podemos problematizar ideias e concepções baseadas em explicações universais, as quais buscam justificar as práticas que dicotomizam, desde a mais tenra idade, as cores, as funções e as oportunidades entre o feminino e masculino.

Nesse sentido, estudar gênero é, também, compreender as relações de poder postas nos espaços das relações. Sem perder de vista que os desenhos das crianças são representações, e não simplesmente “retratos da realidade”, pode-se refletir a respeito do que nos contam sobre gênero as marcas que as crianças desenharam.

Ancorada na discussão relacionada às ações e metas estabelecidas no *II Plano Nacional da Política para Mulheres* – PNPM (2006), o qual tem como meta incorporar a perspectiva de gênero no processo educacional formal desde as primeiras relações na infância, esta pesquisa pode nos auxiliar a pensar a (des)construção de estereótipos de gênero, buscando a promoção de uma educação inclusiva e não sexista.

No Brasil, a Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses) tornou-se um direito da criança após muitas lutas dos movimentos sociais e feminista. Para as feministas brasileiras, a luta pela creche significava, no final da década de 1970, uma das bandeiras para a emancipação. As mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, incluíam a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que elas protagonizaram, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política. O movimento feminista brasileiro trouxe, para a luta, a crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das novas gerações. “O filho não é só da mãe”, diziam os cartazes nas manifestações (ROSEMBERG, 1989). A esse respeito, Teles (2015, p. 25) ressalta que:

As feministas, ao desnaturalizarem o destino das mulheres à maternidade obrigatória, denunciaram a discriminação histórica e propuseram políticas que enfrentassem a divisão sexual do trabalho e a ideologia do amor materno. A maternidade é uma função social, interessa a toda sociedade que deve estar preparada política e efetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas. A creche não é um problema individual, é uma questão social. Nesse embate, o feminismo concebe a creche como um direito das crianças pequenas à educação sem excluir o direito das mães trabalhadoras à sua realização social e profissional, condições fundamentais para sua emancipação.

Assim, a partir de meados da década de 1970, no Brasil, as instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão, em parte, ligado aos sistemas de educação, atendendo crianças pequenas, e, em parte, vinculado aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional:

O prazer do convívio das crianças nas primeiras creches (ditas) selvagens, italianas e francesas, por exemplo, levou pesquisadoras feministas a observarem como são as crianças quando estão fora da família, o que levará, nos anos 80, o próprio movimento feminista a levantar a bandeira também de creches para as crianças pequenas. Não foram as crianças nessa fase da vida que reclamaram seus direitos. Foram adultos lúcidos que lutaram por eles, conquistando, assim, a possibilidade do coletivo infantil, isto é, de a criança ser educada na esfera pública, complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados, distintos dos parentes, para a construção da sua cidadania; e de conviver com a diversidade cultural brasileira, produzindo as culturas infantis entre elas, e entre elas com os adultos (FARIA, 2005, p. 1015).

A partir da década de 1980, ocorreu a abertura política, e os movimentos pelos direitos humanos intensificaram-se. Na Constituição de 1988, aumentaram as leis que protegiam os cidadãos e seus direitos, o direito à educação e o apoio à Educação Infantil, oferecendo espaço para que as políticas de igualdade pudessem constar na pauta das políticas públicas, o que trouxe a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Diante do intenso processo de urbanização das décadas de 1970 e 1980, as mulheres, organizadas, conseguiram introduzir a Educação Infantil na pauta como um direito à educação. Foi assim que o feminismo brasileiro viu contemplada, na Constituição Federal (CF) de 1988, a proposta de creche, que adquiriu um duplo caráter: o direito da mulher à creche e à pré-escola para suas filhas e seus filhos e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais (ROSEMBERG, 1999, 2002; HADDAD, 1991; FARIA, 2005; VIANNA e UMBEHAUM, 2006; FINCO, GOBBI e FARIA, 2015).

Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também passaram a ser legisladas. Essa atenção dada às crianças pequenas de 0 a 6 anos, assim como a todos os novos atores, veio acompanhada do respectivo controle:

O binômio atenção/controle pode favorecer um tipo de análise das políticas de regulação da educação básica na sua primeira etapa, na educação infantil: nesse sentido, cada vez que é dada atenção e um novo ator social entra em cena, um controle o regerà. Assim, é no final do século XXI que as crianças de 0 a 6 anos passarão para o reino da cidadania (FARIA, 2005, p. 1016).

Com a CF (campanha da fraternidade) de 1988, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, uma condição mínima para garantir a igualdade de condições de trabalho para homens e mulheres. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 (que, em seu artigo 208, estabeleceu princípios e obrigações do Estado para com as crianças, desvinculando as creches e “pré-escolas” da secretaria de assistência social e vinculando-as à Educação), as instituições de Educação Infantil deixaram de ser espaços somente organizados pelas entidades filantrópicas (preocupadas com os cuidados relacionados à alimentação e à higiene das crianças das camadas populares, consideradas “necessitadas”) e passaram a ser espaços assegurados às crianças, comprometidos com os aspectos pedagógicos, relacionados ao educar.

A LDB 9394/96 foi a primeira a incluir a Educação Infantil entre as diretrizes que regem a educação: como primeira etapa da Educação Básica, continuava não sendo obrigatória; consistia apenas em um direito das crianças e uma opção das famílias. Essas leis trouxeram modificações para a Educação Infantil, que, a partir da década de 1990, passou a fazer parte da Educação, e não mais do assistencialismo.

A partir de então, uma série de documentos foram criados para buscar garantir o acesso e a permanência da criança pequena na instituição de Educação Infantil, com objetivos e conteúdos próprios, capazes de atender as especificidades da sua condição de criança. Segundo Vianna (2006), no período de 1993 a 1998, foram publicados muitos cadernos pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), expressando o binômio “cuidar e educar” como pensamento corrente na série intitulada “Políticas Nacionais para a Educação Infantil”.

Em entrevista concedida a Vianna (2006), Ana Lúcia Goulart de Faria aponta duas concepções com relação à função das creches, concepções que foram difundidas no Brasil após a publicação do COEDI. Tais concepções representavam um grande desafio para pensar o atendimento das crianças: “uma priorizava o direito ao cuidado e à educação da criança. A outra tinha como foco somente a mãe trabalhadora” (VIANNA, 2006, p. 413). Na busca pela

superação desse desafio, foi publicado, junto ao MEC, o documento de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, intitulado “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997).

A concepção que visa ao atendimento das crianças pequenas nas creches e nas instituições de Educação Infantil independentemente da condição da mãe, trabalhadora ou não, foca o seu olhar nas crianças, entendendo a creche como espaço de Educação Infantil. A continuidade desse olhar nos anos subsequentes da Educação Infantil também não abre mão do cuidado e da educação como especificidades geracionais das infâncias e como condições para que se desenvolvam os campos de experiências e expressões das culturas infantis.

Em 2009, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI. BRASIL, 2009), que pretendiam subsidiar políticas públicas de promoção da qualidade e da expansão da Educação Infantil, com o foco na elaboração de orientações curriculares para as práticas cotidianas nas unidades educacionais. O novo enfoque do documento dá atenção à crescente demanda e à garantia do direito da criança à educação, considerado o direito ao acesso e à qualidade. O documento destaca-se, também, por trabalhar com a pluralidade cultural, com o respeito às diversidades e ao meio ambiente e com a construção da subjetividade desde cedo, assegurando equidade de oportunidades a todas as crianças.

Além disso, esse documento define os conceitos de currículo e de criança propostos para a educação das crianças pequenas brasileiras:

Art. 3º – O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Art. 4º – As propostas pedagógicas da EI deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI. BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, a construção de uma proposta educativa para as crianças brasileiras destaca a criança pequena como sujeito de direitos e busca considerar seu cotidiano e suas vivências, evidenciando as diferenças que marcam suas condições sociais de vida.

Dessa forma, é possível afirmar a importância das discussões de gênero na Educação Infantil, a partir de uma concepção que problematiza as relações de gênero na busca pelo direito à equidade de oportunidades e pelo respeito à diversidade:

A escola não é neutra: ela participa sutilmente da construção da identidade de gênero e de forma desigual. E essa construção inicia-se desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da Educação Infantil. Discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que, sutilmente, permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero é, antes de tudo, remexer e atribuir novos significados à nossa própria história (FINCO, 2003, p. 99-100).

Segundo Melucci (2004), a identidade é produto da cultura, na qual, a única coisa que é inata é a capacidade de aprender o que é vivenciado cultural e socialmente. Na interação com as instituições, ocorrem tensões, que constroem o processo da identidade num movimento de permanências e mudanças. Portanto, a identidade se constitui, também, nas interações que meninas e meninos experienciam nas instituições de Educação Infantil, de forma aberta, instável e permanente, paradoxal e reflexiva, elaborando construções coletivas, que ora se identificam, ora rompem com as tradições de outras instituições.

Diante de tal contexto, há muitas questões e muitos desafios a serem encarados. Perceber como as crianças participam de modo ativo da vida social e das complexas questões de gênero envolvidas nela, trazendo suas percepções sobre os significados de ser mulher e ser homem em nossa sociedade, constitui um desafio. Afinal, como os desenhos das crianças têm nos revelado construções e desconstruções das hierarquias de gênero? Quais representações dos desenhos das crianças trazem as marcas e as dicotomias de gênero? O que estão aprendendo sobre ser homem e ser mulher, ser menino e ser menina em nossa sociedade?

Esperamos que, nesta pesquisa, a abordagem do desenho infantil, como artefato e linguagem das culturas infantis, possa, por meio das imagens e falas trazidas por meninas e meninos pequenos(as), comunicar as ideias de gênero que formulam, ora reproduzindo, ora interpretando e criando, conforme as interações e informações que recebem nas experiências com os adultos e com seus pares.

CAPÍTULO 3

DESENHOS E AS MENSAGENS DE GÊNERO

Neste estudo sobre as relações de gênero presentes nos desenhos de meninas e meninos no contexto da educação infantil, o conceito de gênero trazido por Scott (1989) será utilizado como referência teórica para nos auxiliar a compreender a complexa trama de relações presentes, muitas vezes, nas produções das crianças, quando elas reproduzem e interpretam as informações sobre o que é ser menina e menino, evidenciando as ideias e as representações que constroem sobre gênero.

A escolha de utilizar o conceito de Scott (1989) como ferramenta teórica justifica-se pelo fato de essa autora romper com as teorias igualitaristas e diferencialistas, considerando a linguagem presente no discurso durante a análise histórica de gênero. Assim, sua teoria abdica das explicações generalistas e essencialistas, supera o determinismo biológico e, inclusive, o determinismo cultural, ao postular que a categoria de gênero não é definida só nas relações primárias (família, escola, infância etc.).

Scott (1989) discorre sobre a história das mulheres, afirmando que ela está marcada pela história da dominação masculina (aprofundaremos essa discussão mais adiante, ao olhar para os desenhos trazidos nesta pesquisa). A autora salienta, como possibilidade presente na história, os processos de subjetivação e criação entre os grupos considerados diferentes. Nesse sentido, também podemos pensar nas crianças, quando vivenciam situações que lhes permitem liberdade para criar e expressar, revelando ideias e traços de subjetividade e criação: “é verdade que a estrutura social constrói as relações homens/mulheres e a ideia de mulher, mas, ao mesmo tempo, considero que a subjetividade e a criação do sujeito são algo mais complexo do que a dominação” (SCOTT, 1989).

Ainda de acordo com Scott (1989), toda e qualquer relação social é marcada por relações de gênero, as quais ela analisa com base nos símbolos e nas representações culturalmente disponíveis, nas normas, nas políticas e nas identidades. Gênero é, portanto, “um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1989, p. 23). A historiadora utiliza o conceito de

patriarcado para explicar as relações de poder que se estabelecem nas relações de gênero, problematizando os processos psicológicos institucionalizados, a maternagem etc.

Essas questões trazidas nos estudos de Scott (1989) foram identificadas durante a coleta dos desenhos das meninas e dos meninos, na forma como as ideias de gênero têm sido expressas e representadas nos desenhos das crianças por meio dos símbolos culturais (BELOTTI, 1985; SCOTT, 1995), assim como nas linhas, nos traços, nas cores e nos assuntos desenhados pelas crianças em suas criações.

Numa primeira análise dos desenhos coletados nesta pesquisa, consideramos que os desenhos de meninas e meninos são portadores e comunicadores de mensagens de gênero, porque expressam, de diferentes maneiras, as elaborações que as crianças fazem do que é “ser menino e ser menina”, “ser masculino e ser feminino” a partir daquilo que vivenciam em múltiplos contextos sociais.

A tabela abaixo busca apresentar um agrupamento de ideias presentes nos próximos capítulos, com o objetivo de nos ajudar a olhar os desenhos das crianças para analisá-los a partir do contexto de criação no qual foram produzidos. Agrupamos as ideias de acordo com o que as crianças desenhistas nos contaram acerca dos seus desenhos:

Quadro 1: Temas, questões e representações de gênero nos desenhos das crianças participantes da pesquisa

TEMAS QUE SE DESTACARAM NOS DESENHOS	QUESTÕES	MARCAS E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO ENCONTRADAS NOS DESENHOS E NAS FALAS DAS CRIANÇAS
DESENHOS E AS MENSAGENS DE GÊNERO	O que indica a segregação das cores (rosa e azul) utilizadas por meninas e meninos: as simbologias das cores que se impõem desde antes do nascimento e revela a dicotomização dos corpos e das oportunidades de experiências para mulheres e homens? Como as crianças transgridem essas fronteiras?	Colonização do mundo das crianças pelos adultos. “Mensagem das cores”: dicotomização das cores desde o nascimento, expectativas e estereótipos para meninas e meninos, para mulheres e homens. Experimentação e (re)invenção das cores e dos traços pelas crianças (nem tudo é dominação, inconformismo).

A FIGURA DO HOMEM, AS MARCAS DO MASCULINO NA FAMÍLIA. A CASA E A DISTRIBUIÇÃO DAS TAREFAS DOMÉSTICAS	Como o homem é representado nos desenhos das crianças? Quais as marcas do masculino? Quando e como o pai aparece com as crianças? Como o homem e o masculino são representados pelas crianças? Como o pai é representado nas relações e tarefas dentro da família? Quais símbolos as crianças trazem, em seus desenhos, que marcam as mudanças e permanências nas relações de gênero? O que representam meninas e meninos ao desenharem suas casas? Quais espaços homens e mulheres ocupam na casa?	Família patriarcal relações de gênero e poder. Separação do trabalho marcada pelas relações de gênero. Diferentes formações familiares.
MARCAS DO FEMININO: RUPTURAS E PERSISTÊNCIAS DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO	Como a mulher aparece representada? Quem são as mulheres desenhadas? Quais são as marcas do feminino, para as crianças? Como a mulher e o feminino são representados pelas crianças? Como a mãe é representada nas relações e nas tarefas dentro da família? Quais símbolos relacionados à mulher, as crianças trazem, em seus desenhos, que marcam as mudanças e as permanências nas relações de gênero?	Patriarcalismo. Mãe representada nas tarefas domésticas. Marcas do feminino.

Nos desenhos e nas falas trazidos pelas crianças durante esta pesquisa, foi possível identificar imagens e falas marcadas pelos estereótipos de gênero, que revelam a segregação de mundos “oferecidos” para meninas e para meninos e mostram marcas e traços colonizados pela olhar adulto da sociedade. Uma série de desenhos analisados mostrou-nos como as crianças, muitas vezes, são condicionadas, desde a mais tenra idade, a uma imposição das cores.

Paulo Freire (2003), em *Pedagogia do Oprimido*, discute a invasão cultural como uma forma de colonialismo em que o dominador desqualifica a cultura do(a) dominado(a) e impõe sobre este(a) a sua própria cultura (SILVA, 2015, p. 988). Nesse sentido, discutimos a imposição das cores rosa e azul, ditada pelos adultos para as meninas e os meninos como uma das formas de colonização da infância. Olhando para os desenhos das crianças,

dicotomicamente coloridos de rosa e azul, podemos pensar na colonização dos traços delas, pois, quando estão fora dos padrões adultocêntricos, as crianças não se prendem à norma binária, mas revelam diversidade de cores e experimentações.

Foi possível perceber, após o período de um ano coletando desenhos de meninas e meninos entre 4 e 5 anos de idade, numa instituição de Educação Infantil do município de São Paulo, que tanto elas quanto eles retratavam as figuras masculinas e femininas utilizando, quase exclusivamente, as cores azul e rosa para representar, respectivamente, a divisão dos sexos masculino e feminino. Nesses desenhos, a predominância da cor rosa nas imagens relacionadas ao feminino era ainda mais acentuada.



Desenho 10– Bruno: “Eu desenhei o carro do meu pai”.



Desenho 11 – Elena: “Eu! Eu amo rosa”.

Eu estava no parque com as crianças da minha turma, quando um grupo de meninas e meninos encontrou, no cantinho da parede, um grilo. O grilo tornou-se assunto ali e na roda de conversas. O assunto seguiu provocando muitos interesses nas crianças. Onde ele vive? O que come? Tem namorada? Prontamente, Elena concluiu: “vou pedir pra minha mãe comprar um grilo rosa pra mim!”. Elena elege, diariamente, a cor rosa para produzir a maior parte de seus desenhos (registro do diário de campo).

A cor carrega importantes mensagens para as crianças pequenas. Agente da cultura, ela é uma poderosa mensagem simbólica de gênero, na qual é possível fazer uma leitura no tocante a como as hierarquias de uma cultura são inscritas e presentes nos desenhos das crianças e quanto a como também são desconstruídas. Gobbi (2014) assevera que “na escolha da cor, residem informações, modos de ver que traduzem e mostram elementos e aspectos presentes na sociedade” (GOBBI, 2014, p. 160).

Para Louro (1997, p. 77), gênero significa “o modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Nesse sentido, podemos dizer que não é somente a diferença sexual – de homens e mulheres – que delimita as questões de gênero; elas também são delimitadas pelas maneiras como a diferença sexual é representada na cultura, através do modo de falar, de pensar e de agir sobre o assunto.

Essas diferenças são articuladamente impostas às crianças, pouco a pouco, por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, com as outras crianças, com a televisão, com a música etc. A demarcação do que cabe às meninas e aos meninos inicia-se bem cedo e ocorre pela materialidade e, também, pela subjetividade. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero (SAYÃO, 2002).

Nos desenhos das meninas e dos meninos, coletados nesta pesquisa, não podemos negar a força das cores rosa e azul como representação cultural. Temos desenhos e falas que escancaram essa imposição, mostrando “tudo rosa” e “tudo azul”. No entanto, percebemos, em outras produções das crianças, muitas marcas de inconformismo, revelando que nem tudo é dominação, que as meninas e os meninos encontram brechas para expressar traços subjetivos, que elucidam o pensamento criativo e inventivo, mesmo que as crianças estejam inseridas num contexto dicotômico de gênero, evidente no caso da demarcação de rosa para meninas e azul para meninos.

O recente artigo de Gobbi (2015), intitulado “Lápis vermelho é de mulherzinha. Vinte anos depois...”, resultado da (re)visita da pesquisadora à EMEI onde realizou sua pesquisa de mestrado, dessa vez, com o objetivo de coletar novos desenhos e falas das crianças, para perceber mudanças e permanências em relação aos dados analisados no ano de 1995, trazem, por dois motivos, contribuições a esta pesquisa: em primeiro lugar, porque as crianças desenhistas estão inseridas no mesmo tempo histórico (iniciei minha coleta de dados seis meses após essa coleta de Gobbi); e, em segundo, porque os dados apontam para a mesma direção, reforçando como a cor, carregada do valor simbólico, marca os espaços, as experiências, as oportunidades e as “escolhas”, muitas vezes, impostas como pertencentes ao feminino e ao masculino.

Gobbi (2015) constatou, ao olhar para os desenhos das meninas e dos meninos, que o lápis vermelho já não gera debate entre as crianças. Ela constatou que, no entanto, a divisão dos sexos continua sendo marcada, agora, pela cor rosa, que se coloca às meninas por meio da “oferta”, nada diversificada, dos itens de consumo infantil (para não tratar, nesse momento, dos temas oferecidos pelo mercado às meninas), trazidos, invariavelmente, na cor rosa: roupas, calçados, brinquedos etc. que demarcam “lugares” somente para o feminino:

A recorrência do rosa me levou a refletir sobre o caráter situacional da cor, ou seja, o rosa passa a simbolizar tudo o que envolve o feminino entre essas crianças desenhistas, ao mesmo tempo em que poderia apenas colorir uma flor num jardim ou comportar-se como mais uma cor na paleta de cores. A cor rosa toma o lugar do vermelho – que era de mulherzinha – tempos atrás, porém com a presença ainda mais forte, demarca espaços (GOBBI, 2015, p. 149).



Desenho 12 – Márcia: “Eu desenhei os meus bonecos e as minhas bonecas no meu quarto”.



Desenho 13 – Júlia: “Eu desenhei minha família. Olha! Meu pai e meu irmão são esses de azul”.



Desenho 14– Elena: “Minha mãe e meu pai”.



Desenho 15 – Micael: “Meu pai e minha mãe”.

Os desenhos das meninas e dos meninos, atrelados às suas falas, revelam-nos os significados que as crianças estão construindo no tocante ao que é ser menina e o que é ser menino, a quais lugares e situações lhes são reservados, ou estão sendo criados nas relações de gênero que vivenciam no dia a dia:

Às 7h, as crianças iam chegando à escola, penduravam a mochila nos ganchinhos que ficam no fundo da sala, colocavam a agenda na minha mesa e, sentando na roda, conversavam entre elas, folheavam livros, realizavam brincadeiras com seus pares... Nesse dia, a Emely foi uma das primeiras a chegar. Quando colocou sua mochila no ganchinho, gerou uma verdadeira agitação entre as crianças que já estavam na sala e aquelas que iam chegando... “A Emely veio com mochila de menino hoje; a mochila dela é azul e do *hottwells*!”. A Emely ficou meio encabulada quando uma de suas colegas perguntou em voz alta: Não é, professora, que as mulheres também gostam de carros? Afirmei que sim, que eu, inclusive, gosto muito. Um dos meninos falou para o seu colega: “Não é! Carros são para homens, e a cor azul também, né?” (registro do diário de campo).

Influenciadas pelos critérios dos adultos, que, desde o enxoval do bebê, “ditam” o mundo azul ou rosa, no qual estarão imersas as crianças durante suas infâncias, as crianças

revelam, na dicotomia das cores, os significados, algumas vezes, claramente expostos, outras vezes, mais sutis, mas que costumam transmitir a mensagem da separação dos corpos quanto à pertença e às oportunidades de gênero. É o que se pode notar no registro acima e, também, na seguinte frase dita por um menino: “Massinha rosa é para as meninas, e azul, para os meninos!” (Peterson).



Desenho 16 - Joana: “Meu pai, minha mãe, eu, meu irmão, meu outro irmão”. “Eu só gosto de rosa!”.

A menina Joana utiliza a cor rosa para se representar entre os membros da sua família. Analisando a cor como representação simbólica, como código que circunscreve e valida o que é feminino e o que é masculino, ou como marca que rompe essas margens que enquadram as experiências de gênero desde a infância, percebemos que a dicotomia está para além do que a cor colore, pois, desde pequenos, meninas e meninos estão aprendendo que é vergonhoso e ofensivo participar de vivências que não estão elencadas dentro daquele rol de experiências que é considerado aceito para o menino e para a menina. Será que, assim, vão aprendendo os seus lugares sociais? E aprendem a satirizar e a inferiorizar aqueles(as) que transgridem o que é imposto como socialmente aceito?

A turma brincava no espaço externo da escola. As crianças podiam optar pelas brincadeiras: peteca, boliche, corda, desenho com giz de lousa no chão. As petecas foram confeccionadas pelas crianças de outra turma e eram revestidas por papéis de cores variadas. Observei que dois meninos discutiam: “Eu não sou menininha!” – gritou Alex com o colega João. João repetia rindo: “É, sim! Essa cor é de menininha!”.

No dia do projeto “Entorno” (momento de leitura simultânea realizada em todas as turmas, no qual, as crianças optam pela história que vão querer ouvir), uma das

histórias sugeridas às crianças era *A ovelha rosa da Dona Rosa*. Durante a escolha da história, as meninas esperavam ansiosamente escolher antes que acabassem as vagas na sala onde se contaria essa história, enquanto os meninos optavam entre os outros seis títulos... Quando Júlio quis escolher *A ovelha Rosa da Dona Rosa*, a turma agitou-se com risadas e palavras de indignação: “Não pode, não pode... Rosa é para menina!” (registro do diário de campo).

Refletindo sobre os desenhos e as falas das crianças que contribuíram com esta pesquisa, podemos pensar a complexidade das relações de gênero desde a infância e a importância de exercitarmos o olhar perguntando-nos a respeito daquilo que, sem o exercício do estranhamento, pode nos fazer cair na armadilha do pensamento que naturaliza o que está estereotipado, ditando, às meninas e aos meninos, maneiras sexistas de ser.

Ao observar o processo criativo dos desenhos das crianças, tive o privilégio de acompanhar muitas de suas falas: algumas diretamente dirigidas a mim, e outras que faziam parte das conversas que as crianças estabeleciam com seus pares quando interagiam. Nesse contexto, ouvi, inúmeras vezes, as meninas e os meninos justificarem suas preferências pelas cores, revelando ora marcas de reprodução, ora marcas de criação: “Minha cama é rosa, eu gosto de tudo rosa!”, comentou a menina Márcia ao utilizar a caneta hidrográfica para desenhar suas bonecas em cor de rosa em seu quarto.

Assim, os desenhos das crianças, na complexidade de seus traços, cores e assuntos, mostram-nos marcas de permanência e espaços de imaginação, experiência, descoberta, interpretação e criação das culturas infantis:

“Agora, eu vou te mostrar uma cor que acende” (Willian, 4 anos) dá uma pincelada com a cor verde claro, mostrando “a cor que acende” ao colega. Este, por sua vez, diz: “E eu vou te mostrar uma cor que apaga” (Manuel, 4 anos), dando uma pincelada com a cor preta. As crianças seguem conversando e experimentando as cores no papel.

Em outra mesinha, Elena (a mesma menina que, no início do ano, coloria a maioria dos seus desenhos utilizando apenas a cor rosa), utilizando a caneta hidrográfica verde claro, afirma: “Esta cor é demais!” (registro do diário de campo).



Desenho 17 – Willian: “Agora, eu vou te mostrar uma cor que acende”.



Desenho 18 – Manuel: “E eu vou te mostrar uma cor que apaga!”.

Nessas situações, nas quais as crianças nos permitem contemplar como “derrubam os muros” e transgridem as fronteiras de gênero, elas inventam novas possibilidades de ser menina e de ser menino, brincando, experimentando, reivindicando relações múltiplas, não marcadas pela dicotomia das cores, mas imbricadas de coloridas possibilidades. Essas experiências com o desenho infantil revelam-nos que, além das complexas relações sociais, históricas, culturais e econômicas, que permeiam a criação do desenho, trazendo informações sobre o contexto e o(a) desenhista, o desenho infantil também é fruto das pesquisas pessoais que as meninas e os meninos realizam enquanto desenhavam.

Uma das perguntas que permeou o processo desta pesquisa quando nos deparamos com os desenhos das meninas e dos meninos foi a seguinte: como as crianças trazem, em seus desenhos, as marcas e representações das permanências e das transformações nas relações?

Durante a coleta dos desenhos, observamos que meninas e meninos expressam, por meio dos seus desenhos, uma diversidade de traços, cores, assuntos etc. Estes, por sua vez, podem estar marcados pela diferenciação de gênero ou não.

Pensando na desconstrução dos estereótipos do que se chamam “desenho de menina e desenho de menino”, para quebrar preconceitos de gênero e exercitar o olhar, trago os desenhos abaixo, que foram feitos por meninas e meninos em seus cadernos no cantinho do desenho.

O caderno de desenhos¹⁷, no qual essas crianças “coleccionavam” seus desenhos, revela-nos que meninas e meninos, enquanto desenhavam, experimentam e investigam seus próprios traços, realizando diversos desenhos semelhantes, “desenhos de criação”, segundo Salles (2007). Enquanto desenhavam, as crianças brincam, contam histórias e trazem informações sobre suas experiências atreladas à imaginação e à fantasia.

Utilizar os desenhos de meninas e meninos como instrumento metodológico de pesquisa com crianças, requer, dos(as) pesquisadores(as), estar junto com elas (eles), escutar as histórias e os pensamentos que contam, conhecer o processo, demorar-se contemplando os

¹⁷ O caderno de desenhos compõe os materiais recebidos pelas crianças na rede pública municipal de ensino de São Paulo. No caso das crianças participantes da pesquisa, a utilização desse caderno acontecia no momento do “cantinho do desenho”, ou quando o levavam para algum espaço externo, para desenhar os bichinhos encontrados no parque. No cantinho do desenho e nos espaços externos, o caderno era um dos suportes utilizados pelas crianças para realizar suas produções.

seus traços e realizar o exercício do estranhamento, para, à luz das teorias que vão nessa direção, conhecer um pouco mais sobre as infâncias e suas culturas:



Desenho 19 – Luiz: “Eu também sei desenhar casa”.



Desenho 20 – Ismael: “Minha mãe e a casa dela”.



Desenho 21 – Emely: “Olha! Agora, eu vou fazer uma pipa, os números, o sol, meu nome, eu...”.



Desenho 22 – Eduarda: “Eu estou dirigindo o carro da minha mãe”.

Como se pode ver nos desenhos acima (nos quais, os meninos desenhavam casas, flores, personagem feminina com maquiagem, corações etc., e as meninas desenhavam pipa, bolas, bicicleta, a menina motorista etc.), as crianças pequenas imaginam e (re)criam jeitos de ser menino e menina, confrontando e interpretando, muitas vezes, ideias, valores e práticas culturais que procuram afirmar modelos de ser homem e mulher, o que demonstra que elas não apenas incorporam os estereótipos de gênero, mas também os ressignificam nas interações entre elas e com os(as) adultos(as). Isso indica que as expectativas referentes ao gênero não são, simplesmente, inculcadas nas crianças, mas são socialmente construídas por elas nas interações (CORSARO, 2009). A esse respeito, Silva explica que

meninos e meninas trazem, para suas produções, aspectos do contexto histórico-cultural do qual participam. Daí apresentarem cenas do cotidiano, de brincadeiras, filmes, desenhos animados, contos etc. Referências que também passam pela forma como desenhavam: os traços, linhas, cores, que, por sua vez, são marcados por ideias e valores que circulam na sociedade em que vivem. Passam, ainda, pela forma como os(as) adultos(as) olham e valorizam suas produções (SILVA, 2015, p. 998).

Por que não temos a ampliação dessas marcas e cores tão singulares ao longo das idades? Quais expectativas e distinções de gênero estão sendo “ensinadas” às meninas e aos meninos, capazes de “formar” corpos normatizados pelas “verdades de gênero” (FELIPE, 2000, p. 120)?

As crianças têm nos revelado, por meio de seus desenhos e falas, com os traços e cores que trazem enquanto conversam, como são capazes de ressignificar e criar diante daquilo que o adulto(a) impõe como marca de gênero para meninas e meninos, tendo em vista os padrões de gênero para mulheres e homens que serão no futuro. No entanto, a Sociologia da Infância “critica a principal teoria sociológica relacionada à infância, a socialização, na qual é tarefa do adulto conformar as crianças às regras e normas sociais, pois essa interpretação despreza as crianças” (NASCIMENTO, 2011, p. 43-44) e visa à “formação” de um cidadão para o futuro, negando-lhes suas potencialidades presentes no tempo hodierno.

Nesse sentido, Corsaro (2011), Qvortrup (2002), James, Jenks e Prout (1998) reconhecem e defendem a Sociologia da Infância, que reconhece a criança como coconstrutora da sociedade. Portanto, esses autores postulam que, nas ações conjuntas e

coletivas, as crianças se apropriam das culturas com os adultos e entre elas, bem como reinventam e reproduzem tais culturas.

CAPÍTULO 4

AS MARCAS DO MASCULINO NOS DESENHOS DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Durante o processo de criação dos desenhos de meninas e meninos, apreciando seus traços e escutando as conversas e histórias que contam sobre seus desenhos, foram observados e coletados diversos desenhos em que as figuras do pai e da mãe aparecem de maneira preponderante.

Nesse contexto, emergiram questões que nos ajudaram a compreender o que as crianças constroem e interpretam como “pertencentes” ao feminino e ao masculino: Quais são os espaços destinados para homens e mulheres em seus desenhos? Quais relações de poder permeiam o campo dessas interações? As crianças sugerem novas relações de gênero em seus desenhos?

Segundo Scott (1989), o conceito de gênero está relacionado à organização social da relação entre os sexos. Com base em tal conceito, buscamos, nos desenhos das crianças, as marcas e os símbolos que, atrelados às falas das crianças desenhistas, nos auxiliam a pensar seus significados e a refletir sobre como a separação entre os sexos tem se mantido ou se transformado na ordem social. Essa definição direciona a nossa atenção para a análise dos símbolos, das normas, das políticas e das subjetividades presentes nos desenhos das crianças, entendidos como artefatos culturais, e torna possível identificar como esses elementos podem nos ajudar a perceber as representações de formas de poder presentes nas relações de gênero:

Minha definição de gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue, necessariamente, um sentido único. Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: primeiro: símbolos (...), conceitos normativos (...), noção do político (...) e identidade subjetiva (...) (SCOTT, 1989, p. 20-21).

4.1 A figura do homem/pai e a divisão sexual do trabalho

Os desenhos em que a figura do pai é central (no papel e/ou na temática) marcam uma série de desenhos produzidos, principalmente, pelos meninos. Vale ressaltar que, durante todo o período da coleta de desenhos (em que, durante um ano, tive contato e olhei, “com as lentes do gênero”, cerca de dois mil desenhos produzidos por meninas e meninos no contexto da Educação Infantil), foram poucos os desenhos de meninas nos quais a figura do pai fosse central. Já nos desenhos dos meninos, por sua vez, o pai, muitas vezes, apareceu como a temática única do desenho, sendo representado no centro da folha ou como o único acompanhante no contexto de lazer.

Nos desenhos das meninas, quando a figura do pai apareceu, normalmente estava junto com outras pessoas. É o que ilustram as falas de algumas meninas: “Meu pai, minha mãe, eu e minhas irmãs saindo” (Rafaela); “Meu pai está cozinhando hoje, esta é a minha mãe e eu aqui na casinha” (Cristiane). Contudo, tanto meninas quanto meninos mostram, em seus desenhos, a figura da mãe normalmente associada ao ambiente doméstico (salvo em algumas curiosas exceções que veremos ao longo deste capítulo).

Os desenhos e as falas das crianças nos contam sobre os espaços e as interações das meninas e dos meninos com seus pais e mães. Tais interações têm sido marcadas pela divisão das tarefas. Dessa forma, esses desenhos permitem-nos pensar os progressos e problematizar os atrasos com relação à permanência de práticas (sociais, culturais e educativas) que dicotomizam experiências e oportunidades para homens e mulheres, naturalizando atitudes de poder e submissão, respectivamente.

Bruschini (2007), ao estudar gênero e trabalho no Brasil, analisou o trabalho doméstico, apresentando-nos o perfil das trabalhadoras:

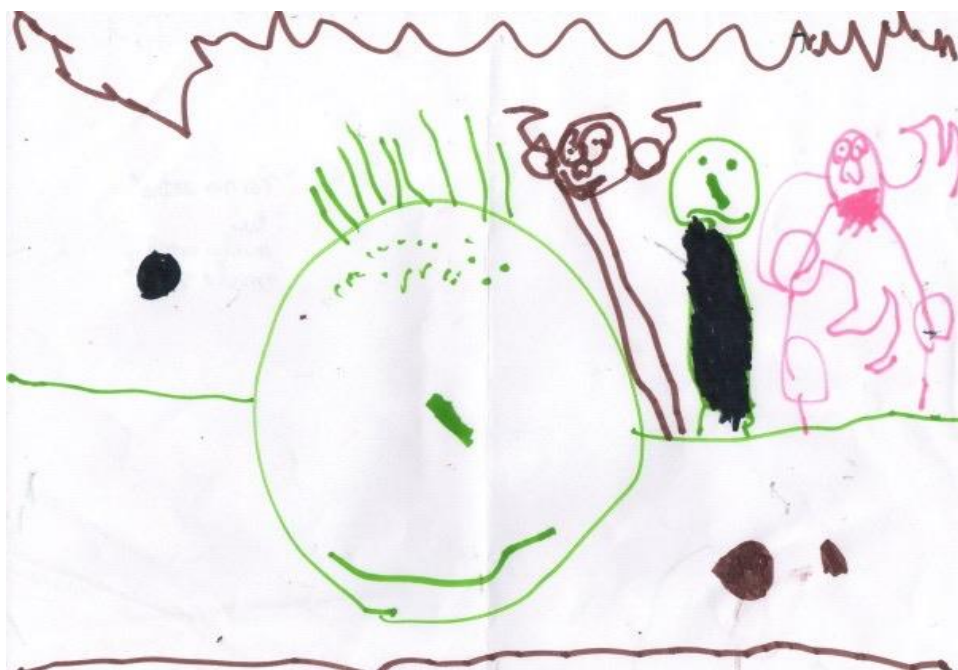
... de um lado, elas se tornam mais velhas, casadas e mães – o que revela uma nova identidade feminina, voltada tanto para o trabalho quanto para a família –, de outro, permanecem as responsabilidades das mulheres pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos e outros familiares – o que indica a continuidade de modelos familiares tradicionais, que sobrecarregam as novas trabalhadoras, principalmente as que são mães de filhos pequenos, em virtude do tempo consumido em seus cuidados, como analisamos em artigo recente sobre o trabalho doméstico (BRUSCHINI, 2007, p. 538).

Felipe (2000) discute, em sua tese de doutorado, na qual investigou as representações de gênero e sexualidade extraídas de revistas pedagógicas e de alguns livros que circulavam em Porto Alegre na primeira metade do século XX, como essas representações de gênero se inscrevem nos corpos com marcas normatizadoras que definem princípios, verdades, “lugares sociais para meninos e meninas, homens e mulheres (...), estabelecendo divisões e discriminações entre sujeitos ou grupos sociais e constituindo identidades” (FELIPE, 2000, p. 121).

Identificamos vários desenhos feitos por meninos, como os desenhos de Pedro e Carlos, com o pai no centro, ou com a figura do pai em tamanho maior do que os outros membros da família:



Desenho 23 – Pedro: “É claro que eu desenhei meu pai”.



Desenho 24 – Carlos: “Minha mãe, meu irmão, eu e meu pai”.

Em momentos diferentes, durante a produção dos desenhos, quando os meninos foram questionados quanto ao que desenhavam, Pedro (que tem vários desenhos de seu pai em seu caderno, e, normalmente, contava-me sobre suas produções) respondeu com naturalidade que, logicamente, a figura desenhada só poderia ser o pai dele: “É claro que eu desenhei o meu pai, né?”.

No segundo desenho, Carlos, ao me apresentar seu desenho, explicou que aquela era a sua família e foi nomeando as pessoas da direita para a esquerda: “Minha mãe (que ele desenha utilizando canetinha cor-de-rosa), meu irmão, eu e meu pai”.

Utilizando a ideia de desconstrução de Jacques Derrida, *apud* Scott (1989), podemos analisar esses desenhos como símbolos da relação hierárquica entre o masculino e o feminino, que se revelam no papel que o homem adulto (pai de família) assume diante da mulher e dos filhos. Acerca de tal relação hierárquica, Castells (1999) afirma que

O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência, que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo (CASTELLS, 1999, p. 169).

O conceito de patriarcalismo ajuda-nos a compreender porque, de acordo com a fala de Pedro, é tão óbvio que o seus desenhos mostrem, constantemente, a imagem do pai. Outro desenho trazido por Pedro, no momento em que desenhava sua família, oferece-nos pistas para entender a veemência do menino quando afirma desenhar seu pai.



Desenho 25 – Pedro: “Meu pai com a carteira dele. Ele traz dinheiro pra minha mãe”.

No desenho acima, Pedro conta que o seu pai está com a carteira dele, trazendo o dinheiro para sua mãe. O fato de o pai ser o provedor da família¹⁸, enquanto a mãe cuida da casa e dos filhos, parece revelar, para o menino, a hierarquia de gênero presente com relação à forma de consolidação de poder nas relações estabelecidas entre o pai e os outros membros da família: o pai seria aquele que tem o dinheiro (símbolo do poder), e aqueles que dele dependem parecem estar numa condição de submissão. A mãe, inclusive, aparece no desenho

¹⁸ Neste caso, sabemos que o pai da criança é, de fato, o provedor da família, porque a mãe do menino, a qual frequenta as reuniões que acontecem periodicamente na instituição de Educação Infantil (chamadas de “reuniões de pais”), relatou-nos que ela cuida das crianças e da casa, enquanto o marido trabalha fora: “Não trabalho, porque não compensa ter que pagar alguém pra cuidar dos meus filhos”.

de Pedro como elemento secundário, pois, para esse menino, é óbvio que o pai dele esteja desenhado (enquanto as figuras da mãe e dos irmãos não são tão óbvias assim, certamente, porque ele não costuma retratá-los tanto quanto o pai).

Pedro mostra o pai como provedor da família, e é a partir dessa representação que analisamos seu desenho e o contexto em que ele está inserido. Mas é preciso considerar que, de acordo com Castells (1999), esse modelo de pai provedor de família – o pai que faz parte de “lares de casais legalmente casados e com filhos, em que o único provedor é o marido, enquanto a esposa se dedica ao lar em tempo integral” (Castells, 1999, p. 261) – está em constante redução desde 1960. Tal realidade explica-se pela crise do patriarcalismo, que trouxe outras realidades de famílias organizadas por pais separados, por mulheres “chefes de família” etc. Essas outras representações também aparecem nos desenhos das crianças e serão discutidas no próximo capítulo.

Os dados trazidos pela mãe de Pedro, no início do ano, nas chamadas “reuniões de pais”, quando é feita uma entrevista com o objetivo de traçar o perfil da comunidade para o projeto político-pedagógico da instituição (PPP), revelam uma mulher, negra, de um bairro periférico da cidade de São Paulo, próximo às construções habitacionais realizadas pelo governo do Estado para as classes populares, pessoa economicamente considerada não ativa (de acordo com o IBGE), por desempenhar “apenas” trabalho doméstico e os cuidados para com os filhos, sem remuneração.

Essas características são bastante comuns a algumas mulheres, que, por falta de condições para dividir os cuidados dos filhos, acabam priorizando as atividades domésticas em detrimento do investimento na vida profissional. Assim, tais mulheres realizam trabalhos remunerados apenas para aumentar a renda familiar, trabalhos que lhes permitam conciliar os horários de levar e buscar os filhos quando eles já estão em instituições educativas. Isso mostra como vai se dando a bipolarização do trabalho feminino citada por Hirata (2001), que salienta a existência de dois grupos de mulheres com perfis sociais e econômicos opostos, considerando a história da divisão sexual do trabalho:

A atividade feminina continua concentrada em setores como serviços pessoais, saúde e educação. Contudo, a tendência a uma diversificação das funções mostra, hoje, um quadro de bipolarização: num extremo, profissionais altamente qualificadas, com salários relativamente bons no conjunto da mão de obra feminina (engenheiras, arquitetas, médicas, professoras, gerentes, advogadas, magistradas,

juízas etc.), e, no outro extremo, profissionais ditas de “baixa qualificação”, com baixos salários e tarefas sem reconhecimento nem valorização social. Essa bipolarização não surge apenas nos países desenvolvidos europeus, mas também em países semi-industrializados como o Brasil (HIRATA, 2002, p. 148).

Perrot (2006), ao contar a história dos excluídos (operários, mulheres e prisioneiros), ressalta as ações das mulheres no século XIX, afirmando que os equipamentos coletivos são pontos de convergência das mulheres: hospitais, igrejas, creches, escolas, cemitérios, entre outros, “porque correspondem às tarefas femininas” (PERROT, 2006, p. 224). Segundo a autora, tais tarefas estão ligadas às mulheres, porque, historicamente, estão relacionadas à maternidade:

Maternas: as mulheres levam os filhos à creche ou à escola. De atendimento: elas vão visitar os doentes no hospital. Funerárias: as mulheres, de maior longevidade, cuidam dos túmulos, velam os mortos. Para essas mulheres móveis, fluídas, são pontos de ancoragem, de espera que balizam os trajetos, pontuam o emprego do tempo. Também meios de disciplina dos gestos e dos comportamentos: como nas creches, aliás, pouco numerosas antes de 1850. (PERROT, 2006, p. 224-225).

Castells (1999) menciona a criação dos filhos como um dos maiores desafios enfrentados pelas famílias ainda no final do século XX, relatando que, na década de 1990, marido e mulher trabalhavam fora em cerca de 70% das famílias, sendo que 58% das mães tinham filhos pequenos. As mulheres pobres, que não podem pagar para que cuidem de seus filhos, têm de escolher entre separar-se deles ou deixar de trabalhar fora.

Belotti (1981), em sua tese *Educar para a submissão*, fez uma longa pesquisa com as crianças da escola maternal até a pré-escola e com os pais e mães delas, utilizando o desenho das crianças como um dos recursos para análise do que ela chama de papéis de *macho e fêmea*, presentes na educação das crianças. Sobre o processo de identificação das meninas e dos meninos, baseado nos espaços que homens e mulheres ocupam socialmente, Belotti (1981) assevera:

Na escola maternal, por conseguinte, meninos e meninas encontram a solene ratificação da situação social e da divisão dos papéis masculino e feminino, porque ali onde se cuida delas os homens se acham totalmente ausentes. E como o das mães, assim também o trabalho das professoras não é visto como um serviço mais ou menos autoritário, mais ou menos benévolo, e absolutamente gratuito (...). Dessa mesma situação, os garotos se irão persuadir que as mulheres são desprezíveis, porque nada fazem de prestigioso a não ser ocupar-se com eles, bem diferentemente dos homens que, de seu misterioso e fascinante trabalho fora do lar, trazem bem-estar para a família e prestígio e consideração dentro dele e no grupo social a que pertencem. (BELOTTI, 1981, p. 121).



Desenho 26 – Nicollas: “Meu pai está tomando banho. A gente vai passear...”.



Desenho 27 – Samuel: “Eu vou almoçar fora com o meu pai”.

Olhando para outros desenhos de meninos, semelhantes aos de Pedro e Carlos, que retratam, preferencialmente, a figura do pai, vemos os desenhos de Nicollas e Samuel, os quais também mostram seus pais no contexto do lazer. Nicollas, ao contar sobre seu desenho, diz que o pai está tomando banho para passear com ele. Quanto à mãe, Nicollas afirma: “ela vai ficar em casa”. Samuel, que convive com pai e mãe separados, ao contar sobre o seu desenho, diz que está indo almoçar fora com o pai. Quando lhe é perguntado se ele também almoça fora com a mãe, ele diz que não, explicando que “a mãe faz comida”.

A pesquisa realizada por Bruschini (2007), sobre trabalho e gênero no Brasil, com apoio do Banco Mundial, levou em consideração a longa permanência dos pesquisadores no campo e as seguidas visitas aos domicílios, levantou informações sobre bem-estar social e níveis sociais de pobreza, tratou de temas variados (como: domicílio, família, anticoncepção, saúde, antropometria, educação, trabalho, mobilidade ocupacional etc.) e constatou como ocorre a divisão sexual do trabalho doméstico, mesmo quando as mulheres ingressam no mercado de trabalho:

Entretanto, pesquisas que analisam a divisão sexual das atividades domésticas em profundidade chamam atenção para o fato de que os homens se envolvem em atividades domésticas de maneira bastante seletiva. Bruschini (1990), por exemplo, comenta, com base em entrevistas com maridos e mulheres de 25 famílias de classe média e média baixa na cidade de São Paulo, que os companheiros partilham com as mulheres os encargos domésticos, apenas em atividades específicas – como as de manutenção e conserto – de maneira eventual e a título de ajuda ou cooperação. Sorj (2004) mostra que os homens se envolvem, preferencialmente, em atividades interativas, como cuidar dos filhos, nas que envolvem interseção entre os espaços público e privado, como fazer as compras da casa ou levar os filhos ao médico, nas atividades intelectuais – como ajudar os filhos nos deveres escolares – em oposição às manuais ou rotineiras – como lavar roupa ou limpar a casa – ou ainda em tarefas domésticas valorizadas – como realizar uma culinária mais sofisticada (BRUSCHINI, 2007, p. 145).

Vale ressaltar que esses desenhos não foram coletados juntos e não foram feitos a partir de uma solicitação para que os meninos desenhassem seus pais ou suas famílias. Foram elaborados em dias distintos, no cantinho do desenho, quando essas crianças optaram por desenhar essa temática, comunicando-nos mensagens, por meio de seus desenhos e falas, que demarcam lugares de gênero e apontam para os estudos que tratam sobre a divisão sexual do trabalho doméstico.

De acordo com Vianna (2013), o pensamento binário sobre os significados de ser homem e mulher, presente em nossa sociedade, dificulta a compreensão da história para pensar atribuições diversas para o masculino e o feminino, tornando difícil assimilar outras maneiras de estabelecer as relações sociais:

As mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder. Criam-se, então, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos e racionais para os primeiros, e dóceis, relacionais e afetivos para as segundas. E, como decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros são mais relacionadas aos corpos e às mentes femininas, ocupando lugar inferior na sociedade quando comparadas às atividades masculinas (VIANNA, 2013, p. 172).

Para compreender a gênese desse pensamento binário, recorreremos, novamente, ao conceito de patriarcalismo de Manuel Castells (1999), que nos ajuda a pensar como essa forma de organização e de dominação social mantém-se a partir da família patriarcal.

Nesse sentido, é possível analisar como os valores da família patriarcal estão fortemente presentes nas relações de gênero que as meninas e os meninos nos revelam a partir dos desenhos. Nas produções das crianças, muitas vezes, a figura do pai ocupa um papel central, em que ele desenvolve atividades relacionadas ao público, enquanto as mães permanecem com as atividades voltadas para o privado, mesmo quando elas vão marcando presença em outros espaços sociais como o mercado de trabalho.

Carvalho (1999) ressalta que a divisão sexual do trabalho permanece “embutida nas prescrições de cuidado infantil” (CARVALHO, 1999, p. 227) e que cabe às mães o contato cotidiano e os vínculos emocionais mais estreitos com os filhos, além das tarefas concretas de criação das crianças, enquanto é considerado natural o pai estar mais distante, representando o provedor e a referência moral. A esse respeito, Castells afirma que

é essencial, porém, tanto do ponto de vista analítico quanto político, não esquecer do enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na reprodução sociobiológica da espécie, contextualizados histórica e culturalmente. Não fosse a família patriarcal, o patriarcalismo ficaria exposto como dominação pura e acabaria esmagado pela revolta da “outra metade do paraíso”, historicamente mantida em submissão. (CASTELLS, 1999, p. 169).

Na história das mulheres, nem todo espaço “público é político, nem todo público é masculino” (PERROT, 2006, p. 180). Da mesma forma, no espaço privado, a centralidade, muitas vezes, continua sendo a pessoa do pai:

A presença das mulheres, tão forte na rua do século XVIII, persiste na cidade do século XIX, onde elas mantêm circulações do passado, cercam espaços mistos, constituem espaços próprios. Por outro lado, nem todo o privado é feminino. Na família, o poder principal continua a ser o do pai, de direito e de fato. Estudos políticos recentes chegaram a demonstrar que a penetração da ordem republicana nas aldeias veio acompanhada por um esforço do poder do pai, único cidadão integral, sobre a mulher e filhos; a República triunfante tem ares romanos. Na casa, coexistem lugares de representação (o salão burguês), espaços de trabalho masculino (o escritório onde mulher e filhos só entram na ponta dos pés). A fronteira entre público e privado é variável, sinuosa e atravessa, até mesmo, o microespaço doméstico (PERROT, 2006, p. 180).

Com base nesse conceito e na investigação dos desenhos e falas dos meninos, podem ser levantadas questões interessantes acerca das quais pensar no decorrer da presente análise: quais espaços sociais, esses desenhos nos revelam estar reservados para homens e mulheres? Estariam as crianças percebendo que a casa e a cozinha ainda são os espaços marcados para as mulheres, mesmo no atual contexto, em que o mercado de trabalho está, cada vez mais, sendo composto pela mão de obra feminina? Poderiam esses desenhos também ser reveladores das múltiplas jornadas de trabalho assumidas pelas mulheres, quando, apesar do trabalho fora de casa, elas usufruem, menos do que os homens, dos momentos de lazer em nome da jornada doméstica? Por que, nos desenhos das meninas, encontram-se poucas situações de interação da menina com o pai? Estariam elas já condicionadas a ocupar espaços “reservados” para as mulheres?

Quando falamos de uma bipolarização do trabalho feminino (HIRATA, 2007) e identificamos, nos desenhos de meninas e meninos, marcas que evidenciam essa polarização (como nos casos acima, em que aparece, de maneira preponderante, a centralidade do masculino sobre o feminino), não estamos negando que, no Brasil, haja uma rica diversidade cultural. Sabe-se que muitos são os jeitos de ser homens e mulheres que evidenciam essa diversidade e que se expressam, por exemplo, na dança, na música, no trabalho doméstico e extradoméstico, nos gestos, no meio rural ou no meio urbano, e, inclusive, nas brincadeiras das crianças (SAYÃO, 2002). Estamos, na verdade, salientando que os desenhos das crianças participantes da pesquisa revelam marcas que representam o poder que é exercido, também, a partir da divisão sexual do trabalho, o que indica que “as práticas simbolicamente articuladas à feminilidade e à masculinidade podem adquirir significados diferentes se exercidas por homens ou mulheres” (CARVALHO, 1999, p. 228).

Nesse sentido, temos, entre tantas representações de gênero que as meninas e os meninos poderiam ter trazido, a marca do “masculino como centro”, marca que aparece, com recorrência, nos desenhos feitos pelas crianças. Outros desenhos, no entanto, apresentam jeitos diferentes de ser homem e mulher, marcados por outras relações de gênero:

Em nossa sociedade, é convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, enquanto que, aos homens, é reservada a participação na vida pública. De acordo com essas representações tradicionais, tudo o que não se refere ao universo doméstico, à casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerado participação pública reservada aos homens. Porém, apesar de as mulheres e suas identidades de gênero estarem convencionalmente associadas ao doméstico, em oposição aos homens, existem múltiplos modelos de feminilidade e masculinidade que recusam essa ruptura entre vida privada e participação na esfera pública. Há um modelo considerado hegemônico, mas sempre existiram tensões e ressignificações das atribuições masculinas e femininas a ele relacionadas. São homens e mulheres que se voltam para a esfera privada, dando novos significados para a relação convencionalmente estabelecida entre mulheres/vida privada e homens/participação pública (VIANNA, 2013, p. 174).

Essas características fazem-nos pensar numa história marcada por progressos e atrasos, permanências e mudanças, e como esse movimento histórico e cultural, que vai acontecendo nos espaços, nos materiais e nas oportunidades, reflete-se nas maneiras como as crianças, por meio das culturas infantis, constroem ideias de gênero.

Segundo Castells (1999), as mulheres sempre resistiram e, de diferentes formas, manifestaram-se lutando por suas necessidades e as de seus (suas) filhos(as), bem como pela administração da vida diária. Todavia, foi a partir da segunda metade do século XX, que “observamos uma insurreição maciça e global das mulheres contra a sua opressão, embora com diferente intensidade, dependendo da cultura e do país” (CASTELLS, 1999, p. 170). Essa conscientização é o que Castells chama de a “mais importante das revoluções”, porque se trata de um processo irreversível, que problematiza questões enraizadas no nosso ser e na sociedade.

Pelos desenhos analisados, observamos que as meninas e os meninos não estão alheias(os) a esse contexto histórico-social: enquanto brincam, desenham, conversam, etc., elas (eles) reproduzem, reivindicam, interpretam e reinventam, por meio de suas atividades, as formas como enxergam e imaginam o mundo em que vivem, de modo que as relações sociais que marcam suas experiências participam da constituição de suas identidades.

4.2 “Eu adoro desenhar casas!”. Desenhos de casas e as ideias de gênero que as circundam



Desenho 28 – Bruno: “Eu desenhei uma casa, eu amo desenhar casas!”.

Durante minha trajetória como professora-pesquisadora, pude observar como o tema “casa” é, constantemente, trazido pelas crianças de diversas idades e, também, pelos(as) adultos(as). Tive a oportunidade de ver alguns desenhos com esse tema feitos por outras professoras durante uma dinâmica em grupo de estudo coletivo. Depois, quando essa mesma dinâmica foi realizada com as famílias das crianças, em um dia de “reunião de pais”, na instituição de Educação Infantil, o mesmo tema foi recorrente nos desenhos de tais famílias.

As professoras e os familiares das crianças, em sua maioria, representaram “casinhas” por meio dos seus desenhos e contaram que aqueles eram desenhos de memória que tinham do tempo de infância, o qual, curiosamente, estava relacionado ao tempo de desenho, tempo em que esses adultos desenhavam.

Tive a oportunidade de observar o desenho das crianças maiores (chamaremos assim aquelas que são inseridas no ensino fundamental, a partir dos 6 anos de idade) quando trabalhei, por cinco anos, na rede estadual de ensino de São Paulo. As meninas e os meninos

representavam casas na maior parte de seus desenhos: nos desenhos elaborados em aulas de arte, nas linhas que sobravam no “caderno de escrever”, nos desenhos que traziam de presente para a professora, ou que levavam de presente para a mãe etc.

Os desenhos das professoras, dos familiares e das crianças maiores normalmente apresentavam algo em comum: eram modelos estereotipados de casa, com telhadinho, com porta e com janelas na frente (os modelos que vemos, inclusive, como símbolo nos meios de comunicação etc).

Já os desenhos de casas das crianças pequenas, especialmente aquelas que participaram desta pesquisa (porque participaram de um contexto que possibilitava a criação de desenhos), trouxeram diferentes representações dessa temática, apesar de alguns desenhos já apresentarem traços dessas convenções de como desenhar uma casa. Essas diversas representações, geralmente, eram compostas de muitos traços e cores, revelando moradias compartilhadas em quintais ou de estrutura vertical (os prédios, os apartamentos) e expressando espaços internos e externos, moradores, objetos etc. Esses desenhos possibilitaram-nos pensar sobre como o espaço da casa pode ser generificado.

A dimensão política postulada por Scott (1989) na categoria de gênero propõe uma reflexão histórica das significações de gênero, fazendo-nos pensar como essas relações mudam ou se perpetuam, de forma que novas possibilidades para a construção de gênero sejam valorizadas e legitimadas como catalisadoras que incentivem a pensar outras relações, não marcadas pela submissão dos sexos, mas sim, pela valorização das subjetividades.

A história das mulheres, a qual, de acordo com Perrot (1991, p. 7), recusa “a ideia de que as mulheres seriam, em si mesmas, um objeto de história, e narra o seu lugar, sua condição, os seus papéis e os seus poderes, as suas formas de ação, o seu silêncio e a sua palavra...”, oferece reflexões que nos ajudam a pensar essas representações e falas de meninas e meninos da Educação Infantil.

De acordo com Perrot (2003), há, na história da mulher, um longo período de invisibilidade feminina: “esse silêncio sobre a história das mulheres também se deve pelo seu efetivo mutismo nas esferas políticas, por muito tempo, privilegiadas como os locais exclusivos do poder” (PERROT, 2006, p. 186).

O século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a maternidade e a casa cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, cadenciada pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada com um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas. “Ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos”, diz um texto operário (1867). A lista dos “trabalhos de mulheres” é codificada e limitada. A iconografia, a pintura reproduzem a saciedade dessa imagem reconfortante da mulher sentada, à sua janela ou sob a lâmpada, eterna Penélope, costurando interminavelmente. Rendeira ou remendeira são os arquétipos femininos. Voltadas ao universo da repetição, do íntimo... (PERROT, 2006, p. 187).

A partir do movimento feminista de 1970, com as militantes e o crescimento dos estudos antropológicos, toma impulso a reflexão concernente à constatação de negação e de esquecimento das mulheres na história social, a era do matriarcado, que, segundo Perrot (2006), caracteriza-se por ser um tempo que “procurou mostrar a presença das mulheres, a plenitude de seus papéis, e, mesmo, a coerência de sua cultura e a existência de seus poderes” (PERROT, 2006, p. 170).

Tem início um tempo de efervescência intelectual com dois polos de estudos: um faz surgir as mulheres no seio de uma história pouco preocupada com a diferenciação sexual; o outro demonstra a opressão, a exploração e a dominação, representações femininas, cultura feminina etc.

A passagem do sexo ao gênero contou com as pistas oferecidas pelos estudos feministas que procuravam minar o poder de um modelo explicativo calcado na imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres, recorrendo-se ao gênero para se referir à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história. Dos estudos sobre mulheres, emergiram diferentes abordagens com temáticas próprias: a divisão sexual do trabalho, a subordinação das mulheres, a separação entre público e privado, a dominação masculina. Também foi fortemente influenciada pela produção da historiadora social americana Joan Scott (1990; 1994; 1995), que deu maior amplitude ao conceito de gênero como uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico (VIANNA, 2013, p. 161).

Segundo Vianna (2013), o conceito de gênero, emergente a partir dos estudos feministas, possibilitou, também, a reflexão do uso essencialista da expressão “mulher”, pelo fato de pressupor uma identidade universal. Aos estudos de gênero, caberia, também, a tarefa de problematizar os significados do que é ser mulher nos distintos contextos sócio-históricos. Perrot (2006), ao discorrer sobre a história da mulher, apresenta essa mesma preocupação,

afirmando que “o que serve para a mulher burguesa pode não servir para a mulher do povo” (PERROT, 2006, p. 215).

A dona-de-casa de alguma forma se desdobra na cidade do século XIX. Emprego do tempo significa uso do espaço (...). Ao nível das classes, os usos sociais da cidade se diferenciam muito claramente. As mulheres burguesas têm um modo de circulação muito mais precocemente rígido, uma relação interior/exterior muito regulada, um ritual de “saída” e de recepção muito refinado, que funda toda a distinção de “a mulher como deve ser”... (PERROT, 2006, p. 215).

A mulher do povo, presente na cidade do século XIX, não está encerrada no interior do lar. As moradias são simples e, por conta da condição social, as famílias populares precisam mudar de moradia constantemente, em busca de um aluguel mais barato. Dessa forma, apesar de o foco dessas mulheres ser a família, elas ocupam a cidade em busca da participação na subsistência do lar:

A habitação não é, ou mal chega a ser um interior, mas sim um ponto de reunião: aí, se dorme, aí, se come, e, muitas vezes, até no almoço, por ser mais econômico. Mas excetuados esses momentos – e salvo o caso ainda muito importante da moradia do artesão, que serve de oficina –, todo mundo está em outro lugar: na fábrica, no pátio, na escola, na rua. Para a dona-de-casa, a escada, o patamar e as vizinhas, o pátio e os locais de água são pontos cardeais. Para ela, a rua não é apenas um corredor de circulação, mas também um meio de vida que, por exemplo, deve lhe fornecer matéria para o aquecimento. Coletora incansável, a cidade sob seus passos é a floresta de antigamente, onde ela recolhia feixes de lenha e tantos outros elementos para subsistência (PERROT, 2006, p. 221).

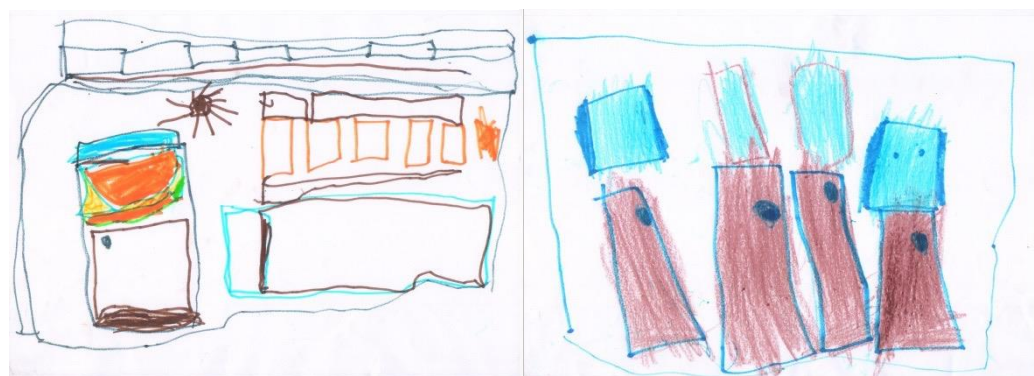
Nos desenhos abaixo, feitos por meninas e meninos, há representações de casas:



Desenho 29 – Lucas: “Eu desenhei a minha casa, a televisão do meu pai e o armário da minha mãe”.



Desenho 31 - Isabelly: representação de casa **Desenho 30 – Agatha: representação de casa**



Desenho 32 - Ryan: representação de casa **Desenho 33 - Gustavo: representação de casa**

Considerando essas representações de casas, problematizamos: de onde parte o olhar das meninas e dos meninos para suas casas?

Os desenhos das crianças mostram-nos que, ao desenharem suas casas, os meninos as têm visto de fora, enquanto as meninas parecem vê-las de dentro, do interior da casa. Lucas, no entanto, desenha o interior de sua casa, contando: “Eu desenhei a minha casa, a televisão do meu pai e o armário da minha mãe”. O desenho de Lucas parece nos revelar que a sala e a TV são espaços da casa destinados ao homem, enquanto o armário e a cozinha continuam sendo lugares e ofícios para as mulheres.

No início do ano letivo, quando a instituição busca conhecer o perfil das famílias para considerá-lo no projeto pedagógico da unidade educacional, a mãe de Lucas informou-nos que ela trabalha com transporte de crianças para instituições de ensino, e que esse trabalho permite-lhe conciliar os afazeres domésticos e os cuidados dos filhos com um trabalho que traz renda para sua família.

Os desenhos e as falas como as de Lucas provocaram-nos a pensar na questão do público e do privado, tão bem discutida na *História das mulheres do Ocidente*, por Michele Perrot (1991), que evidencia que essas fronteiras nem sempre existiram. Elas estão mudando continuamente, de acordo com os aspectos econômicos, sociais e culturais, como a globalização e a tendência de privatizar, que interferem, atualmente, nesse movimento histórico e revelam aspectos de evolução, de fragilidades, de equilíbrio, de retrocessos nas relações sociais, que estão sempre marcadas pelas relações de poder.

Nessas relações de poder, o público não se separa do político, e as mulheres, ao assumirem, quase exclusivamente, os assuntos relativos ao privado, acabam se eximindo, pelas próprias condições de que usufruem, de uma maior participação pública-política. No século XIX, em meio à declaração dos direitos do homem, que proclama a igualdade entre todos os indivíduos, segundo Perrot (2006), surge uma questão embaraçosa, que é respondida por muitos pensadores que defendem a diferença dos sexos. Ancorados em um discurso biologicista, tais argumentos perpetuam-se na raiz de muitas práticas e discursos contemporâneos:

(...) é um discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos... Fichte: sua feminilidade proporciona preferencialmente uma aptidão especulativa, por conseguinte, as mulheres não podem ocupar cargos públicos. Hegel fala da vocação natural dos dois sexos: o homem tem sua vida real e substancial no Estado, na ciência ou em qualquer outra atividade do mesmo tipo. Digamos, de modo geral, no combate e no trabalho que o opõem ao mundo exterior e a si mesmo. A mulher, pelo contrário, é feita para a piedade e o interior... Auguste Comte vai ainda mais longe, já que fala da inaptidão radical do sexo feminino para o governo, mesmo da simples família, em virtude da espécie de estado infantil contínuo que caracteriza o sexo feminino. O doméstico não lhe poderia ser entregue sem controle; mas concorda-se em confiar às mulheres – dentro de certos limites – a família, a casa, núcleos da esfera privada (PERROT, 2006, p. 177-178).

Nos desenhos feitos pelas meninas Agatha e Isabelly, não nos passa despercebido o fato de, assim como em muitos outros desenhos coletados entre as meninas, estar destacado o espaço da cozinha.

Essas análises possibilitam-nos pensar como os desenhos das crianças revelam-nos espaços carregados de mensagens de gênero, marcados pela separação do trabalho e das oportunidades de lazer, com base em relações de poder, controle e força, de modo que os

desenhos e falas das crianças, mesmo aquelas cujas mães trabalham fora, expressam a mulher *dona de casa*.

O termo “dona de casa” tem sua origem no século XIX, quando fica mais delineado, para cada sexo, “sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminados, até em seus detalhes” (PERROT, 2006, p. 178). A racionalidade daquela época, muito influenciada pela economia política que vigorava, ajudou a reforçar esta ideia: “ao distinguir produção, reprodução e consumo, o homem assume a primeira, e a mulher, o terceiro, e cooperam na segunda” (PERROT, 2006, p. 178).

A concepção de uma economia doméstica feminina se desenha nos tratados do final do século XVIII e início do século XIX. Madame Gacon-Dufour, por exemplo, em seu famoso tratado de economia doméstica, dirige-se exclusivamente à dona de casa, encarregada do lar, enquanto as obras equivalentes do século XVII e XVIII falavam do dono-de-casa como um verdadeiro chefe de empresa rural. Essa linguagem da empresa, da “ciência” doméstica e da dona de casa como uma verdadeira “patroa” se desenvolve no século XIX, tanto na Inglaterra como na França. A administração do orçamento é o pivô desse novo ramo da economia política. Mais tarde, no século XX, com a eletricidade e as “artes domésticas”, a dona de casa se tornará uma espécie de engenheira, comandando as máquinas de uma cozinha-fábrica (PERROT, 2006, p. 178-179).

Perrot (2006) dedica grande parte da sua obra para discorrer sobre a dona de casa do século XIX: diferente da “caseira” (rural) e da “senhora de casa” (burguesa), a dona de casa é a mulher da cidade do século XIX. Conhecer suas características auxilia-nos a exercitar o estranhamento das práticas que parecem naturalizadas nas relações entre homens e mulheres, pensando sobre o que permaneceu e o que foi transformado nas relações de gênero, a partir do que os desenhos das crianças nos mostraram.

A dona de casa do século XIX é uma figura relativamente nova e importante na cidade. Ela surge em substituição ao dono-de-casa, termo que aparece no século XVI, designando o homem como chefe da família nessa empresa que é o espaço doméstico. Dessa forma, a mulher assume várias funções, todas relacionadas à família, entre elas: a gestão da vida cotidiana de seus membros e a dedicação aos trabalhos domésticos como atividade principal, já que se entende que deve haver uma divisão das tarefas, isto é, enquanto o homem sai para trabalhar na fábrica, a mulher cuida dos afazeres domésticos.

Essa divisão acentuada das atividades e das posições dos homens e mulheres no emprego e nas atividades domésticas deixa as mulheres à margem do trabalho remunerado,

apesar de se considerar que a remuneração delas é o próprio salário do marido. Essas mulheres passam a ter acesso ao dinheiro apenas quando realizam serviços que são possíveis de conciliar com o trabalho doméstico, por exemplo: costurar, realizar atividades comerciais como venda em bancas ou de cestos, entregar pão, fazer faxina (ou seja, mais atividades domésticas), lavar roupas, tomar conta de crianças etc., com o objetivo de “aumentar a renda da família, satisfazer pequenos prazeres ou economizar para tempos difíceis que vêm periodicamente com os tempos parados” (PERROT, 2006, p. 190).

Apesar de tudo, a dona de casa depende do salário do seu marido. Ela suporta e recrimina isso, com o risco de ser espancada. No século XVIII, as mulheres que vão se queixar ao comissário de polícia – Arlette Farge encontrou seus depoimentos nos registros do Châtelet – reclamam que seus maridos não dão o necessário para a subsistência dos filhos. E quando a municipalidade de Paris, em 1831, em plena crise, fecha os serviços de assistência às mulheres e crianças, para reservá-los aos homens, as mães desfilam pelas ruas com seus meninos: do que viverão? Elas reclamam a entrega e administração do salário, e ao que parece, conseguem. Por volta de meados do século XIX, a maioria dos operários entrega seus pagamentos às mulheres. Tudo isso não se passa sem conflitos (PERROT, 2006, p. 191).

Com a conquista do “matriarcado orçamentário” (PERROT, 2006, p. 192) entre as mulheres do povo, elas passam a se tornar responsáveis pela subsistência da família, precisando administrar o salário que, muitas vezes, é insuficiente para dar conta das necessidades básicas de alimentar e vestir a família, além de reservar uma parte para pagar a conta do bar do marido:

Nos meios populares, a mulher é o “ministro das finanças” da família. Ela gere o pagamento que seu marido lhe entrega, não sem conflitos: o pagamento é o momento de tensão nos bairros, as donas de casa temem que ele seja desfalcado na taverna. Se se trata de uma conquista feminina, é também uma carga pesada: com a soma que lhe é confiada, a mulher tem de alimentar a família, ela é responsável pela sua subsistência. Daí um sentimento de culpa se não o consegue e o fato, muitas vezes assinalado, de se privar em tempos de penúria (PERROT, 2006, p. 222).

Nesse período da história, apesar de o trabalho doméstico ser função das mulheres, “os homens podem ajudar”, por exemplo, na preparação de alguns alimentos. A indústria têxtil a domicílio, como unidade de lugar onde se associa, em um mesmo espaço, domicílio e trabalho, produção e consumo, consistia em uma das situações que contribuíram para essas trocas de funções: “o homem a cozinhar ou varrer, a mulher a acabar sua peça” (PERROT, 2006, p. 189).

Considerando tal contexto histórico, podemos indagar: quando os espaços domésticos são ocupados pelo sexo masculino? Alguns desenhos de meninas e meninos revelam-nos possíveis respostas a essa questão:



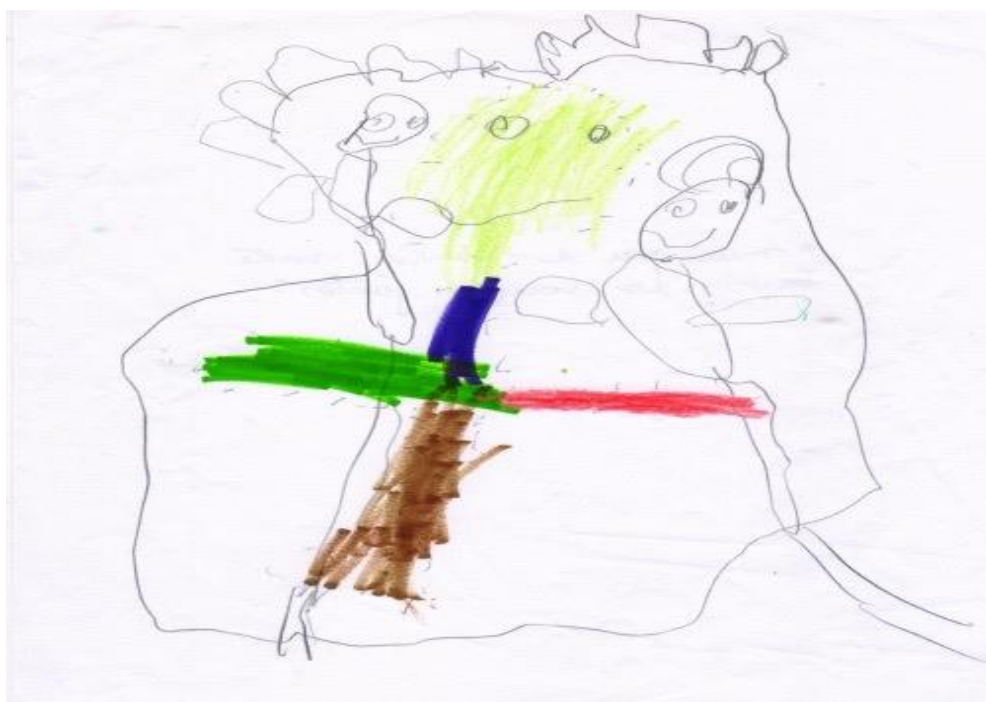
Desenho 34 – Kawan: “Meu pai cozinha e limpa a casa, até o meu irmão, porque minha mãe tá doente”.

Kawan expressa, em seus desenhos, a presença do masculino nas tarefas domésticas, contando que seu pai cozinha e lava a roupa e que seu irmão também cozinha, porque a mãe deles está doente. Não encontramos aqui, indícios de mudanças no que concerne à divisão das tarefas domésticas, porque, considerando a fala de Kawan, a presença masculina nos espaços domésticos está acontecendo quando a mulher encontra-se impossibilitada de realizá-las devido a problemas de saúde.

Os desenhos de Pedro e Cristiane, verdadeiras raridades entre os muitos desenhos coletados ao longo de um ano de pesquisa (num contexto borbulhante de produção de desenhos das crianças), explicitam que outras relações de gênero estão sendo construídas, “lidas” e interpretadas pelas crianças, revelando outras ações para homens e mulheres na história contemporânea:



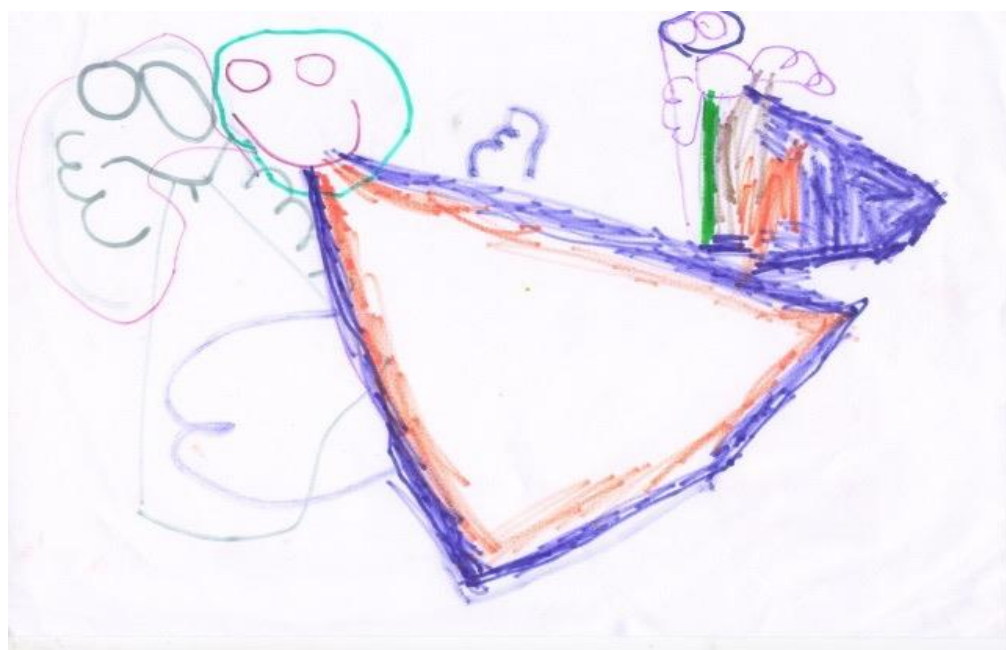
Desenho 35 – Cristiane: “Meu pai está cozinhando, e a minha mãe, lendo um livro, e eu, brincando na minha casinha”.



Desenho 36 – Pedro: “Aqui, é meu pai e minha mãe lavando louça junto quando chega do trabalho”.



Desenho 37 – Gabriel: “Eu ajudei a limpar a casa, e o meu irmão estendeu a roupa. Depois, a gente comeu pizza com a minha mãe”.



Desenho 38 – Eduardo: “Minha mãe minha mãe”.



Desenho 39 – Elena: “Minha casa e a da Márcia. Aquele é o meu quarto e do meu bebê, e o outro é da Márcia e do bebê dela”.

Os desenhos acima apontam-nos como as crianças estão representando suas famílias e contando sobre elas. Ademais, tais desenhos mostram-nos outros jeitos de “ser família”, fora dos modelos da família patriarcal. No desenho de Gabriel, aparecem a mãe, o irmão e ele comendo uma pizza, depois de o irmão ter estendido a roupa, e o Gabriel ter ajudado a mãe a limpar a casa. Já o desenho de Eduardo apresenta-nos suas duas mães: a mãe e a avó do menino são chamadas de “mãe” por ele, pois, juntas, compartilham os cuidados maternos e os afazeres da casa do menino. O desenho de Elena, por sua vez, mostra a casa dela e a da sua amiga Márcia, numa estrutura vertical (como os prédios que representam a maioria das moradias das crianças da região onde se realizou a pesquisa); ambas as meninas são representadas como mães, sem a presença de um companheiro.

Castells (1999) anuncia o fim do patriarcalismo, explicando o surgimento de novos modelos de família a partir de 1960: há a diminuição significativa do número de famílias com pais e mães casados; há famílias cujo pai é o único provedor; ocorre um aumento das famílias chefiadas por mulheres, separadas ou mães solteiras; há certa quantidade de filhos(as) que

vivem apenas com o pai; e acontecem novos arranjos familiares, isto é, “a renegociação do contrato da família heterossexual” (CASTELLS, 1999, p. 269). Nessa renegociação, compete aos homens, compartilhar o trabalho doméstico, a parceria econômica e sexual e, acima de tudo, a responsabilidade pelos filhos(as).

Nesse sentido, tais desenhos permitem-nos pensar em outras relações de gênero que estão sendo experienciadas pelas meninas e pelos meninos, relações que se estabelecem a partir de outros modelos de famílias, diferentes do modelo de família patriarcal, pois o patriarcalismo foi enfraquecido em sua base, especialmente a partir do final do século XX, pela “perda da autoridade/dominação contínua exercida pelo homem, como cabeça do casal, sobre toda a família (...), por meio de dois processos inseparáveis: a transformação do trabalho feminino e a conscientização da mulher” (CASTELLS, 1999, p. 170 e 173).

Esses outros modelos de família surgem à medida que as mulheres, mesmo ingressando em atividades marginais do mercado de trabalho, encontram, nessas, uma possibilidade de subsistência para si e para os(as) filhos(as). Ademais, no interior de algumas famílias, começa-se a mudar a ideia de que as atividades domésticas devam ser realizadas única e exclusivamente pelas mulheres, visto que, como as mulheres passam a dividir o tempo realizando trabalhos com quantidade de horas controladas (agora, por um patrão, fora do espaço doméstico), torna-se necessário compartilhar as tarefas do interior da casa.

De acordo com Perrot (2006), a sociedade do século XIX não poderia crescer e se reproduzir sem o trabalho “não contabilizado, não remunerado da dona de casa” (PERROT, 2006, p. 214), pois ela tinha todos os tipos de funções: dar à luz e criar os filhos; levá-los consigo, a partir do momento em que sabem andar, para toda parte; realizar a manutenção da família com os trabalhos domésticos (alimentação, aquecimento, conservação da casa e roupa, transporte de água); e, finalmente, desdobrar-se para aumentar e usar bem os recursos econômicos da família, realizando trabalhos marginais, principalmente no setor de serviços (faxina, lavagem de roupas, entregas etc.) e pequeno comércio:

Os locais mistos, a indiferenciação do público e do privado caracterizam esse uso da cidade, onde as mulheres fazem parte integrante. Fluída, a dona de casa circula por tudo, instala-se em qualquer lugar, pára como quer. Esbraveja-se contra ela, que não sabe se desviar nem se afastar, que invade a calçada, principalmente em tempo de crise. Com efeito, um dos meios de conseguir recursos para as pessoas do povo é fazer o camelô: alguém se apropria de um trecho da rua, aí estendendo, por exemplo, um pano, e expõe os objetos à venda – produtos artesanais, mercadorias compradas

a baixo preço (alguns dizem que é roubada...) no mercado, coisas pessoais até as mais miúdas. As mulheres aí se sobressaem. Os pequenos ofícios, os pequenos comércios são seu quinhão (PERROT, 2006, p. 216).

No entanto, no decorrer do século XIX, a tendência é fazer com que os comerciantes e as mulheres entrem em lugares fechados: limitar, especificar os locais de comércio, construir mercados cobertos (galerias, passagens e, depois, grandes lojas). “Relatos da época mostram que as mulheres preferiam o espaço aberto, onde a verdureira ambulante e a leiteira podiam circular no espaço público, mas o movimento comercial torna as lojas e os grandes magazines um grande local de encontro das mulheres” (PERROT, 2006, p. 223): primeiramente, como clientela; depois, como mão de obra, normalmente para as moças, que o próprio estabelecimento alojava como domésticas.



Desenho 40 – Jennifer: “Minha mãe está pintando a casa. Ela não trabalha, só o meu pai”.

O desenho de Jennifer é o último desenho dessa série de desenhos de casas. A menina conta que sua mãe está pintando a casa: “Ela não trabalha, só o meu pai. Ela tá pintando a nossa casa”. Como as tarefas domésticas, destinadas às mulheres, não são consideradas trabalho?

A fala de Jennifer também nos mostra outra forma de ocupação de gênero: a mulher pinta a casa, porque o fato de não ter um emprego fora do ambiente doméstico faz com que

seja considerado legítimo o seu trabalho de “pintora”. Contudo, se a atividade de pintura estivesse sendo realizada pelo homem, seria considerada um trabalho legítimo em quaisquer situações.

Há, na história das mulheres, situações em que a mulher reivindica seu espaço para trabalhar em atividades que são consideradas para o sexo masculino, inclusive, justificando que, no campo, ou em outros contextos não remunerados, elas já realizam tal atividade; então, por que não poderiam ser contratadas?

Essa mistura dos sexos nos prazeres também se encontra em certos trabalhos, por exemplo, nos canteiros de trabalhos públicos. Assim, depois da Revolução de 1830, o governo de Luís Filipe abre canteiros de terraplanagem para dar trabalho aos desempregados. As mulheres vão até lá, acompanhadas pelos filhos: elas manejam a pá, o enxadão... E quando o governo toma uma resolução dizendo que só os homens serão admitidos àquele trabalho, as mulheres não entendem. Elas vão se manifestar diante da prefeitura, para perguntar por que não as admitem: no campo, elas usavam pá, o enxadão. E então? (PERROT, 1991, p. 113).

Vimos que, na história, a mulher é excluída com base nas explicações naturalistas que defendem o que é próprio para cada sexo. Esse olhar de submissão e exclusão encontra espaço nas práticas sociais que acentuam a divisão sexual do trabalho. No contexto das revoluções dos séculos XVIII e XIX, os “direitos do homem”, que, muitas vezes, colocaram à margem os proletários e as mulheres, acentuaram a divisão de espaços sociais para homens e mulheres. Também nas greves e lutas dos proletários, as mulheres foram deixadas de lado. Mas, em tempos de guerra, por uma conveniência que se impõe, há uma mudança na concepção de trabalho como algo natural para os homens e anormal para as mulheres; assim, elas são convocadas para o trabalho e para as mais diversas funções, muitas consideradas redutos masculinos:

O corpo curvado, uma mão ocupada nas novas máquinas, e a outra na produção. A presença da mulher no trabalho não surge no século XIX, mas este século percebe-a como um problema. Que sucedeu para que chame tanto a atenção? Por que se contrapõe feminilidade ao trabalho? Todo discurso do século a apresenta como uma trabalhadora de segunda e lhe nega a sua capacidade de produtora que poderia assegurar-lhe um reconhecimento social e econômico (SCOTT, 1991, p. 443).

Castells (1999) discorre sobre o contexto em que acontece a intensa entrada das mulheres no mercado de trabalho, a partir da segunda metade do século XX:

A entrada maciça das mulheres na força de trabalho remunerado deve-se à informatização, integração em rede e globalização da economia e, de outro, à segmentação do mercado de trabalho por gênero, que se aproveita das condições

sociais específicas da mulher para aumentar a produtividade, o controle gerencial e, consequentemente, os lucros (CASTELLS, 1999, p. 203).

Nesse sentido, Castells (1999), trata de importantes elementos a serem considerados no contexto da entrada, em peso, das mulheres no mercado de trabalho, elucidando que esse fato não tem a ver, simplesmente, com o aumento da demanda por mão de obra; tem a ver com o interesse pela mão de obra feminina, que se torna atraente para o mercado de trabalho devido às suas altas capacidades e, também, porque algumas práticas trabalhistas que negam os direitos das trabalhadoras foram/são socialmente aceitas, tais como: ter emprego temporário ou de meio expediente para conciliar com o trabalho doméstico; pagar menos pelo mesmo trabalho etc.:

É importante ressaltar que, na maioria dos casos, não se pode dizer que as mulheres não tenham suas qualificações reconhecidas, ou que estejam fadadas a realizar tarefas menores; ao contrário, estão sendo cada vez mais promovidas a cargos multifuncionais que requerem iniciativa e bom nível de instrução, uma vez que as novas tecnologias exigem uma força de trabalho dotada de autonomia, capaz de adaptar-se e reprogramar suas próprias tarefas. É este, na realidade, o segundo principal motivo para a contratação de mulheres por salários que constituem verdadeiras barganhas: suas habilidades no relacionamento, cada vez mais necessárias em uma economia informacional em que o gerenciamento de fatos é menos importante do que o gerenciamento de pessoas. Nesse sentido, há uma ampliação na divisão das tarefas de acordo com o sexo (CASTELLS, 1999, p. 204).

No entanto, não é sem resistência que as mulheres têm lutado ao longo da história, resistido e transgredido, para permanecer no mercado de trabalho, que “abriu-lhes as portas para o mundo e ampliou as redes sociais e suas experiências” (CASTELLS, 1999, p. 210).

Mesmo que essa conquista implique muitos outros desafios para as trabalhadoras, como a sobrecarga por ter de dar conta “desses dois mundos (do emprego e do trabalho doméstico), que as colocam, com frequência, no limite de um esgotamento nervoso” (CASTELLS, 1999, p. 208), as mulheres enfrentam o dia a dia, diante de uma sociedade que ainda se encontra organizada tendo como base a esposa em tempo integral (a qual é raramente encontrada). Tal sociedade não tem estrutura, sobretudo no que concerne ao cuidado e à educação das crianças.

Mas o trabalho e a persistência das mulheres têm gerado, ao longo da história, muitas vidas novas. São novas identidades, outras mulheres, maridos, filhos e filhas que

experienciam múltiplas relações de gênero e reelaboram culturas, deixando marcas de valorização, oportunidades e realização para o feminino e o masculino.

As séries de desenhos analisadas neste capítulo (que se iniciou com as marcas do masculino, e, em seguida, mostrou as maneiras pelas quais as meninas e os meninos representam a casa) elucidam como as crianças imitam e se apropriam das “ideias que permanecem” presentes no contexto histórico-cultural no qual estão inseridas, representando relações de poder, submissão e reprodução das práticas generificadas. Ao mesmo tempo, as crianças são sensíveis às mudanças e, desenhando marcas de inconformismo, compartilham, entre si e com os(as) adultos(as), outras possibilidades nas relações de gênero.

CAPÍTULO 5

MARCAS DO FEMININO: RUPTURAS E PERSISTÊNCIAS DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO

“Usa a roupa com que se sente cômoda, libertou os cabelos, não se sente obrigada a gestos femininos e invade a rua com as suas reclamações... As rupturas são desiguais, mas quantas continuidades persistem?” (PERROT, 1991, pag. 431).

Como as mulheres aparecem representadas? Quem são elas? Quais são as marcas do feminino, para as crianças? Como a mulher e o feminino são representados pelas crianças pequenas? Como a mãe é representada nas relações e tarefas dentro da família e fora dela? Quais símbolos relacionados à mulher, as crianças trazem, em seus desenhos, que marcam as mudanças e permanências nas relações de gênero?

No tocante a essas questões, deparamo-nos com a série de desenhos abaixo. Em todos eles, as meninas retratam aspectos do mundo feminino, os quais – elas contam – baseiam-se em experiências de gênero que elas observam ou vivenciam de maneira muito próxima.

Tomamos o exemplo do século XIX para dialogar, como pano de fundo, sobre a questão do poder das mulheres, porque, no ocidente, a estrutura social e política dessa época produziu um tipo de sociedade com relações entre si, a qual reformula e se reapropria de questões bastante antigas no que concerne aos sexos. Não se trata de mostrar uma linha evolutiva, mas de possibilitar que o desenho da criança seja visto de maneira ampla, pensado em sua cultura, não descolado do contexto histórico-social em que ele se produz.

Esboça-se um triplo movimento no século XIX: relativo retraimento das mulheres em relação ao espaço público; constituição de um espaço privado familiar predominantemente feminino; superinvestimento do imaginário e do simbólico masculino nas representações femininas (PERROT, 2006, p. 179-180).

Essas triplo movimento citado por Perrot, marcam a presença das mulheres durante o século XIX e definem três grandes áreas, que podem ser vistas na perspectiva de mudança e permanência, ora expressando passividade e submissão por parte das mulheres, ora revelando

o exercício do poder do qual elas passam a fazer uso: na ordenação do poder privado, familiar e materno, no matriarcado orçamentário e na constituição de uma moral feminina.

Vamos ver como essas zonas de exercício do poder aparecem nas marcas do feminino desenhadas pelas crianças, considerando que o matriarcado orçamentário já foi abordado no capítulo anterior.



Desenho 41 – Stheffany: “Eu estou cuidando da minha priminha para minha tia. Essa é uma cesta de doces pra levar pra vovó”.

No desenho de Stheffany, aparece a atividade de cuidar da priminha bebê, sendo realizada na infância relacionada ao trabalho doméstico, juntamente com elementos do faz de conta, o qual representa uma característica marcante da infância nas crianças pequenas.

Stheffany agrega, em seu desenho, elementos da realidade e do faz de conta (conto de Grim – *Chapeuzinho Vermelho*), ao explicar o desenho que trouxe de presente da sua casa para me presentear, realizado no papel sulfite e com caneta esferográfica azul.



Desenho 42 – Emily: “É a minha mãe. Ela tá segurando minha irmãzinha e pegando eu e a minha outra irmã na escola”.

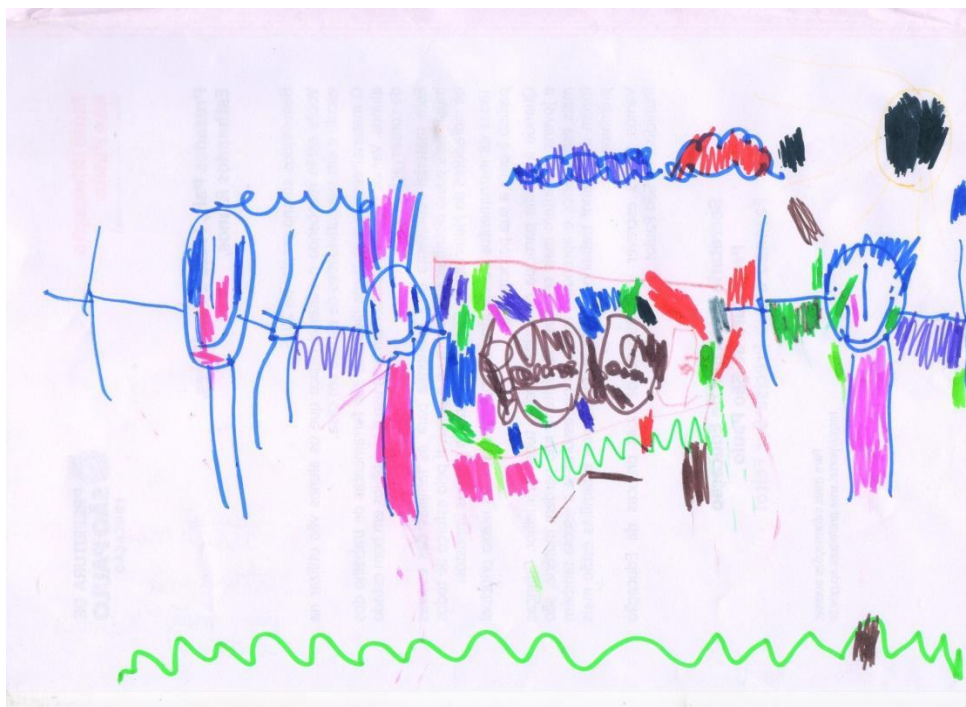
Trazendo a mesma temática do desenho de Steffany, da mulher relacionada à maternidade o desenho de Emily retrata a sua mãe, que, de acordo com a desenhista, “tá segurando sua irmãzinha”, enquanto busca a outra irmã e ela na escola.

Encontra-se, nesses desenhos, a maternidade como marca do feminino, que, segundo Perrot (2006), revela a potência civilizatória atribuída à mãe desde a antiguidade e reatualizada no século XIX.

Vale ressaltar que a sociedade atual está em meio a um processo em que a presença das diversas instituições educativas e as influências socioculturais marcam espaços de educação compartilhada entre professores(as) e educadores(as) em geral, como pais, mães, avós e outros atores sociais na educação de meninas e meninos. Mas o desenho das crianças revela-nos a maternidade como uma marca exclusiva do feminino, da mãe.

É interessante observar que a maternidade, por exemplo, foi expressa apenas pelas meninas durante a pesquisa de campo. Percorrendo o material coletado, nota-se que os desenhos dos meninos mostram, geralmente, o pai e a mãe juntos, no contexto do lazer, e não do cuidado, exceto aqueles desenhos que mostraram indícios de uma nova divisão do trabalho

doméstico, com os pais compartilhando as atividades de cozinhar e lavar louça; mas, nas atividades de cuidado da criança pequena, a presença da mãe é marcante para meninas e meninos.



Desenho 43 – Marcos: “Eu, meu pai e minha mãe almoçando fora”.

De acordo com Cipollone (2003), “há uma hierarquia de valores que está identificada com o masculino e se baseia numa desvalorização e remoção de funções e capacidades femininas, que se referem principalmente ao cuidado”. Nesse sentido, queremos problematizar, primeiramente a partir dos desenhos trazidos pelas meninas (entendendo que eles comunicam a maternidade como uma marca do feminino), a formação das identidades de gênero: como essas identidades interagem com as hierarquias de valores transmitidas por uma sociedade que, historicamente, divide aspectos afetivos e cognitivos, para mulheres e homens, respectivamente?

Existem diferenças básicas entre a personalidade masculina e feminina, que dependem do papel social de cuidado que as mulheres sempre desenvolveram em todas as culturas: o ter entregue às mulheres a função de cuidar das crianças nos primeiros anos de vida criou condições diferentes para as meninas (CIPOLLONE, 2003, p. 28).

Cipollone (2003) discorre sobre a pedagogia do corpo, inspirada na *Pedagogia de dominância simbólica nos centros de Educação Infantil*, proposta por Becchi e Bondioli

(1989), a qual rompe com a dicotomia e a hierarquia de valores, propondo uma não separação do cognitivo e do afetivo com base nos sexos; propõe interações com o corpo, o gesto, as palavras, os pensamentos, as emoções etc. que promovam experiências múltiplas para todas as crianças.

Pensando nas crianças inseridas em processos educativos que possibilitem vivências múltiplas para meninas e meninos, é possível levantar estas questões: será que somente os desenhos das meninas estariam nos comunicando mensagens de cuidado por meio da maternidade? Ou, assim como nas brincadeiras, as meninas e os meninos poderiam circular, revezando os papéis de gênero?

Segundo Chodorow (1978) *apud* Castells (1999), a reprodução da figura materna é o ponto central da reprodução de gênero:

Mulheres, na qualidade de mães, geram filhas com capacidade maternal e o desejo de elas próprias tornarem-se mães. Tal capacidade e necessidade são inerentes, desenvolvendo-se a partir do relacionamento mãe-filha. Em contrapartida, as mulheres como mães (e homens como não mães) geram filhos homens cuja capacidade e necessidade de criar filhos têm sido sistematicamente reduzidas e reprimidas. Esse fato prepara os homens para seu futuro papel efetivo na família e para a sua função considerada primordial: a participação no mundo impessoal e extrafamiliar representado pelo trabalho e pela vida pública. A divisão sexual e familiar do trabalho, em que as mulheres nutrem e envolvem-se mais em relacionamentos interpessoais e afetivos do que os homens, produz em filhas e filhos uma divisão de capacidades psicológicas que os leva a reproduzir essa divisão sexual e familiar do trabalho. As mulheres têm a responsabilidade suprema de criar os filhos dentro e fora da família; elas, em sua maioria, querem ser mães e sentem-se gratificadas nesse papel; e, apesar de todos os conflitos e contradições, têm sido bem-sucedidas nessa função (CHODOROW, 1978) p. 7).

Os desenhos abaixo apresentam brinquedos e brincadeiras representados por meninas e meninos participantes da pesquisa. Esses desenhos podem nos trazer importantes questões para pensarmos quais são as oportunidades que meninas e meninos estão experienciando a partir das relações de gênero que elas (eles) reproduzem e interpretam.



Desenho 44 – Matheus: "Eu brincando de pipa".



Desenho 45 – Douglas: "Eu gosto mais de carros".



Desenho 46 – Kauan: “Eu jogo futebol com meu pai e meu irmão”.



Desenho 47 – Estheffany: “Esse é o meu quarto, eu tenho muitas bonecas pra brincar”.



Desenho 48 – Dafnni: “Eu desenhei flores para as meninas e bola para os meninos”.



Desenho 49 – Elena: “Eu tenho uma guitarra bem perto da minha cama, no meu quarto. Ela é minha”.

Com exceção do desenho de Elena, os desenhos anteriores revelam que as crianças representaram formas dicotômicas de brincar: jogos e brincadeiras com movimentos para os

meninos, e bonecas (que remetem ao ambiente doméstico) para as meninas, flores como símbolo para o feminino, e bolas como símbolo para o masculino.

Desenhos como o de Elena, com sua guitarra, apresentam-nos símbolos que quebram estereótipos de gênero, ainda que esses símbolos estejam relacionados ao imaginário, pois, de acordo com Sayão (2003), a brincadeira das crianças e o que elas fazem enquanto brincam revelam reivindicações de espaços e objetos para a sua atividade e refletem a forma como enxergam o mundo em que vivem, o que lhes permite reinventar novas relações.

Assim, os desenhos e as falas acima mostram-nos que podemos conhecer sobre as relações de gênero na infância, pensando quando e por que meninas e meninos permanecem nos lugares marcados pelos estereótipos, ou os transgridem, criando outras possibilidades, outros lugares e outras oportunidades para o feminino e para o masculino.

Os desenhos e as falas das crianças têm nos demonstrado que, muitas vezes, meninas e meninos são educados com incentivos diferenciados baseados nos sexos, presos a modelos bipolarizados de papéis de gênero, que impõem regras que definem roupas, atitudes e comportamentos para o feminino e para o masculino.



Desenho 50 - Ana Júlia: “Minha mãe lê histórias de princesas todos os dias pra mim”.



Desenho 51 – Rafaela: “Eu sou uma princesa, a Ana é uma princesa, a Maria Eduarda, a Mariana e você, prô!”.

Ana Júlia e Rafaela contam-nos, a partir de seus desenhos (elas criam vários desenhos semelhantes a esses em seus respectivos cadernos quando estão no momento dos cantinhos), como o modelo “princesa” está presente em suas identidades de gênero. Isso nos leva a refletir sobre os traços que são reforçados na educação das meninas, com princesas que, nos padrões expressos em seus desenhos, simbolizam: beleza, delicadeza, alegria, passividade, silenciamento etc., como marcas (estereotipadas) do feminino.

Perrot (2006), ao discorrer sobre a moral feminina que imperava no imaginário do século XIX, relata o que era considerado virtuoso para as mulheres e descreve como as burguesas do norte da França administravam suas casas, depois de terem sido afastadas dos negócios aos quais, antes de 1860, eram associadas. Em outro trecho de sua obra, Perrot (2006) comenta o título de uma produção coletiva da qual participou, intitulado *Histórias sem qualidade*. Em tal produção, conta-se sobre a “mulher popular rebelde”, cujas histórias ilustram as características das donas de casa da cidade (notadamente, a postura de altivez, resistência, luta etc.), que não eram consideradas virtuosas para o padrão de feminino da época.

A fé contra a razão, a caridade contra o capitalismo e a reprodução como justificativa fundamental constituem os eixos principais dessa moral. Essas mulheres do Norte são altamente conscientes de si mesmas; não são simplesmente resignadas ou passivas, mas tendem, pelo contrário, a erigir sua visão de mundo como julgamento das coisas. Esse “feminismo cristão”, segundo a fórmula da autora, expressa-se na voz de romancistas como Mathilde Bourdon, Julia Bécour ou Joséphine de Gaulle, que compõem uma espécie de epopeia doméstica, onde se enfrentam o bem e o mal: as mulheres e os homens. Estes, pelo gosto do poder e do dinheiro, engendram o caos e a morte. As heroínas domésticas, pelos seus sofrimentos, sacrifícios e virtude, restabelecem a harmonia do lar e a paz da família. Elas têm o poder – e o dever – de agir bem (PERROT, 2006, p. 180 e 181).

Ana Júlia explica seus desenhos de princesas, justificando que a mãe lhe conta histórias com essa temática todos os dias; é como se a menina dissesse: “Desenho princesas todos os dias, porque me contam essas histórias todos os dias”. Nota-se uma prática educativa sendo realizada pela mulher-mãe para com a mulher-filha, que forma o imaginário feminino a partir de um único repertório da literatura, que acentua determinadas virtudes em detrimento de outras.

A aquisição da leitura pelas mulheres, de fato, significou ao longo da história empoderamento a partir de novas descobertas, mas pode ser utilizada (foi e muitas vezes é utilizada) como reprodução, como instrumento que as molda para a submissão. A mulher da cidade, narrada por Perrot (2006), também tem seu imaginário moldado pelos romances que lhe eram destinados:

Essas mulheres têm saberes e poderes, principalmente médicos, religiosos e mesmo culturais. Seu papel na primeira educação dos filhos, aí incluída a iniciação às letras, é considerável: a alfabetização das mulheres progrediu rapidamente nas cidades do século XIX, e a leitura privada de romances e jornais modelou seu imaginário. O desenvolvimento das instituições – hospital ou escola – far-se-á geralmente no campo do seu saber empírico, e daí, por vezes, o sentimento de uma espoliação (PERROT, 2006, p. 181).

Rafaela também contava sobre a razão, pela qual, em todos os seus desenhos, as meninas usam coroas nas cabeças: a menina explica que ela e as colegas são princesas, inclusive a professora (adulta, mas mulher). Assim, Rafaela expressa, ao contar sobre seu desenho, uma ideia muito trabalhada pelos(as) adultos(as) nos diversos espaços (familiar e social) com as meninas, especialmente as pequenas, quando estão sendo “formadas” (literalmente, colocadas na fôrma): “Você é uma princesa! Não corra, não grite, não chore, seja alegre (mas com discrição...)”.

Corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência a hierarquizá-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis. Em nossa cultura, os corpos constituem-se no abrigo de nossas identidades (de gênero, sexuais e de raça). Desde muito cedo, até mesmo antes de nascermos, somos investidos de inúmeras expectativas, em função de nosso sexo – meninos ou meninas – e da nossa condição social, dentre tantas outras. Talvez não seja exagero afirmar que nossas identidades (de gênero, sexuais, raciais) vão se delineando, mesmo antes de nascermos, a partir das inúmeras expectativas que são em nós depositadas (FELIPE, 2003, p. 124).

Perrot (2006) explica-nos, ao discorrer sobre a ampliação da imagem de mulher que acontece no século XIX, como as marcas do feminino vão se construindo no imaginário de homens e mulheres. Paralelamente ao retraimento da mulher nas expectativas que se têm dela quanto às virtudes, há uma supervalorização da sua imagem: “na idade do século XIX, a mulher é o espetáculo do homem” (PERROT, 2006, p. 219).

A mulher enfeita a cidade, como enfeita a casa (retratos de mulheres, quadros de mulheres, fotos de mulheres), as igrejas (culto da Virgem Maria). Visualmente, a mulher está tanto mais presente quando existe a tendência de limitar seu papel e sua presença por outras vias (PERROT, 2006, p. 219).

O vestuário é peça importante desse imaginário e, a respeito do vestuário na história das mulheres, Perrot (2006) comenta que “quando querem sair de sua condição feminina, algumas [mulheres] se vestem de homem: George Sand, é claro, mas também Rosa Bonheur para pintar, ou Louise Michel para combater” (PERROT, 2006, p. 219).

O desenho abaixo possibilita-nos pensar no vestuário como marca do feminino:



Desenho 52 – Victória: “Eu desenhei as professoras”.

O vestido é uma marca do feminino nos desenhos das crianças. Embora as professoras utilizem calças e bermudas na maior parte dos dias para trabalhar com as crianças, as professoras são desenhadas utilizando vestidos.

Chegamos a nos perguntar, enquanto as crianças desenhavam, se esse formato de vestido não seria mais fácil para elas desenharem, o que poderia explicar, talvez, a recorrência das personagens femininas com vestidos e saias. No entanto, mesmo havendo essa possibilidade, encontramos, nos desenhos de meninas e meninos, desenhos de calças e bermudas quando se tratava de desenhar o gênero masculino. Além disso, identificamos que as personagens de princesas mostradas pela mídia, bem como as roupas e os acessórios das meninas apresentam, constantemente, o vestido como uma marca de beleza para o feminino.

Encontramos um desenho que traz outras representações de vestuário para as professoras, mostrando outras marcas para o feminino:



Desenho 53 – Manuel: “Olha, prô! Você e a professora Alice”.

A Primeira Guerra Mundial deixou marcas de mudanças na imagem da mulher do século XX. Lagrave (1991), mostrando a foto de um grupo de mulheres assistindo a um curso de mecânica de automóvel, explica como a educação e o trabalho das mulheres no início do século XX, condicionadas pelo contexto da guerra, passa por uma emancipação sob tutela: “libertas do espartilho e até das saias, sujam as mãos, com entusiasmo, num trabalho impossível de imaginar em épocas normais. A guerra faz crer num *1789 das mulheres*”. (LAGRAVE, 1991, p. 507, grifos do autor).

Segundo Perrot (1991), após a Primeira Guerra Mundial, parece ter-se conseguido, sobretudo para as jovens, certa liberdade de movimentos e de atitudes femininas: desaparecem o espartilho e os vestidos largos, modificam-se os penteados e pratica-se esporte. “De um lado a outro do atlântico, o simbólico cabelo curto aparece difundido pelas imagens” (PERROT, 1991, p. 84).



Desenho 54 – Nayara: “Minha mãe está dirigindo, ela leva a gente pra passear no carro dela”.



Desenho 55 – Nayara: “É a bolsa da minha mãe”.

Os desenhos de Nayara, assim como o de Elena, revelam outros símbolos para o feminino: a bolsa, o carro etc. e são atrelados a uma situação de lazer. Isso aponta para outras dinâmicas no contexto feminino, que, aqui, não diz respeito ao espaço doméstico, apesar de estar relacionado à maternidade.

Segundo Bruschini (2007), as mudanças nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher alteraram a identidade feminina. Perrot e Duby (1991) discorrem sobre as mudanças que aconteceram no século XX, ilustrando, por meio das imagens (que são representações das mulheres ao longo do século XX), os fatos e as ideias que acompanharam toda a dinâmica de avanços e retrocessos:

Adornado com os trunfos da modernidade, caucionado pela ciência, difundido pelos novos *media* como o cinema, as revistas e a publicidade, o modelo da mãe-esposa-sem-profissão triunfa, ao mesmo tempo que se democratiza. A preocupação demográfica dos Estados, que não é específica das ditaduras, o discurso médico sobre as normas de criação dos filhos em sociedades que se medicalizam, e, depois, o discurso psicológico sobre as relações mãe-filho, reforçam a pressão em favor da mulher doméstica. A revalorização da sexualidade e a aceitação do desejo feminino são acompanhadas por uma pressão normativa em prol da conjugalidade e de modelos de aparência, inspirados por estrelas, manequins, moldados pelos concursos de beleza e obcecados por esbeltez. Simultaneamente, entre as definições visuais da feminilidade moderna impõe-se a da dona de casa profissional, rainha do lar e consumidora avisada. A publicidade vende-lhe objetos, mas também representações de si própria. Mas o século XX é igualmente o século em que as mulheres, cada vez mais mulheres, tomam a palavra e o controle das suas identidades visuais; sublinhando o desafio político da representação, elas tentam quebrar os estereótipos e propõem múltiplas vias de realização pessoal (PERROT, 1991, p. 11).

Nesse sentido, no início do século XX, a proporção de mulheres que trabalham aumentou consideravelmente, mas “o direito continua a ignorá-las, e elas, preocupadas com a sobrevivência, ignoram o direito” (PERROT, 1991, p. 133). Aos poucos, vão se colocando pela luta do direito ao voto, à maternidade como função social, à redução das horas de trabalho etc.

Bruschini (2007) esclarece que, atualmente, as mulheres estão cada vez mais voltadas para o trabalho remunerado, mesmo com as inúmeras condições desfavoráveis: a sujeição às profissões menos valorizadas socialmente; os salários mais baixos, mesmo quando possuem mais qualificações para a função exercida do que o homem; a pressão sobre a educação e o desenvolvimento dos(as) filhos(as); e o acúmulo de funções domésticas que continuam sendo marcas que sobrecarregam o feminino.

Hirata (2002) ajuda-nos a compreender como, a partir dos anos 1990, a globalização teve impacto nos índices precários da entrada das mulheres no mercado de trabalho, ressaltando que a entrada das mulheres no setor de serviços foi uma das consequências dos tempos de crise econômica, a qual levou as mulheres sem qualificações reconhecidas a entrarem nessa área do mercado de trabalho.

No entanto, vários foram os fatores que viabilizaram o acesso das mulheres a novas oportunidades de trabalho, dentro dos chamados “guetos femininos, como magistério e enfermagem” (BRUSCHINI, 2007, p. 550), e, também, nas áreas profissionais consideradas de maior prestígio, como medicina, advocacia, arquitetura e engenharia:

O ingresso das mulheres nessas boas ocupações teria sido resultado da convergência de vários fatores. De um lado, uma intensa transformação cultural nos finais dos anos 60, e, sobretudo, nos anos 70, na esteira dos movimentos sociais e políticos dessa década, que impulsionou as mulheres às universidades, em busca de um projeto de vida profissional e não apenas doméstico. A expansão das universidades públicas e, principalmente, privadas, na mesma época, foi ao encontro desse anseio feminino. De outro lado, a racionalização e as transformações pelas quais passaram essas profissões abriram novas possibilidades para as mulheres que se formaram nessas carreiras, ampliando o leque profissional feminino para além dos “guetos” tradicionais (BRUSCHINI, 2007, p. 552).

Todos esses fatores explicam não apenas a intensidade e a constância do crescimento da atividade feminina, mas também as suas transformações no perfil da força de trabalho: “as trabalhadoras, que, até o final dos anos 70, em sua maioria, eram jovens, solteiras e sem filhos, passaram a ser mais velhas, casadas e mães” (BRUSCHINI, 2007, p. 540-541).

Em oposição a essas tendências recentes no trabalho profissional feminino, as mudanças no trabalho doméstico são menores e muito mais lentas. Se o forte desenvolvimento das tecnologias domésticas tendeu a facilitar essas tarefas, a divisão sexual do trabalho doméstico, e a atribuição deste último às mulheres, em realidade, continuou intacta. A relação entre o trabalho doméstico e a afetividade parece estar no centro dessa permanência (HIRATA, 2002, p. 150).

A constatação de Hirata (2002), de que a realidade das mulheres quanto ao trabalho doméstico permanece intacta, parece-nos um pouco pessimista, diante das situações de mudanças e avanços que constatamos em muitas pesquisas que têm sido realizadas até os dias atuais. É fato que os dados trazidos por Hirata (2002), bem como dados de outras pesquisas, inclusive alguns desta pesquisa, reforçam essa constatação, revelando, inclusive, o trabalho doméstico como marca do feminino desde a infância (ABRAMOWICZ, 1995). Isso aponta a

gravidade dessa marca como permanência entre as mulheres/meninas em diversos contextos socioculturais.

Os desenhos das crianças mostrados ao longo deste capítulo revelam as marcas do feminino que se expressam nas imagens de mães/mulheres que a história têm produzido. Ao mesmo tempo, apresentam símbolos de mudanças e avanços, tais como: os desenhos em que a mãe faz uma leitura em casa, enquanto o pai cozinha; os desenhos em que as mães dirigem; os da menina que tem uma guitarra; e o desenho em que a professora usa roupa esportiva. Todavia, em alguns desenhos, estão presentes, também, a mãe relacionada ao trabalho doméstico e aos cuidados dos filhos(as), mesmo depois de ela trabalhar fora como o pai; algumas vezes, ela aparece condicionada a essas atividades de maneira e em tempo integral.

Mas tão radical quanto afirmar a permanência dessas marcas que segregam e oprimem o feminino, é a afirmação de que a família está em crise, ou que estamos em tempos de ver o fim da família.

Segundo Castells (1999), o que está em crise é a família de modelo patriarcal, com base na dominação do homem sobre a mulher e os filhos. A crise da família patriarcal deve-se à entrada da mulher para o mundo do trabalho, o que fez com que muitos aspectos fossem levantados e considerados no interior da família: as relações interpessoais entre o casal, o trabalho de cada membro da família, a economia familiar, a realização do trabalho doméstico, a criação dos filhos, a sexualidade, o apoio emocional etc. Assim, “para que as famílias possam sobreviver, é necessário que se estabeleçam novas formas institucionalizadas de relacionamento social de acordo com as modificações ocorridas no relacionamento entre os gêneros” (CASTELLS, 1999, p. 276).

Portanto, os desenhos de meninas e meninos, elaborados em meio às conversas sobre as suas experiências, as brincadeiras, as histórias que ouvem e recontam, são repletos de imaginação e ideias que elas (eles) constroem entre si e com os(as) adultos(as) e revelam-nos marcas de persistência e rupturas. As criações das crianças fazem-nos pensar no desenho e nas outras produções da infância, tais como: espaços, expressão, linguagem e, também, escuta para as crianças pequenas, que são capazes de contribuir, ativamente, com a sociedade da qual fazem parte. As crianças mostram-nos quais traços estamos deixando na história que compartilhamos com as meninas e os meninos de hoje; mostram-nos, ademais, como

resolvem as preocupações do seu mundo, apontando-nos outras maneiras de se relacionar, que, não necessariamente, sejam marcadas por relações desiguais de poder e submissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A vida devia ser bem melhor, e será”.
Gonzaguinha



Desenho 56 – Chiara: “Desenhei uma mulher pra você”.

Por que investigar os desenhos de meninas e meninos? Por que não? Pesquisando os desenhos de meninas e meninos, fui aprendendo a ser uma professora- pesquisadora atenta e sensível àquilo que as crianças queriam me dizer e me revelavam no cotidiano da pesquisa. Assim, as perguntas e as formas de me relacionar foram sendo modificadas, pois foi possível perceber o que disse Staccioli¹⁹: que “as crianças desenhavam sem que ninguém lhes peça²⁰”

¹⁹ Entrevista realizada no dia 15 de fevereiro de 2016 na Universidade de Firenze (Itália), na ocasião em que realizei estágio-sanduíche e pude conversar, pessoalmente, com o professor Gianfranco Staccioli.

²⁰ Durante a entrevista, o professor Staccioli afirmou: “(...) *il disegno [i bambini] lo fanno senza che nessuno glielo chieda*”.

(tradução minha).

Estando bem próxima dos desenhos das crianças, há mais de 10 anos como professora, pude perceber o desenho como uma importante linguagem gráfica e como uma forma de expressão das crianças pequenas. O desenho é, também, um elemento desafiador para aqueles que desejam utilizá-lo como forma de participação das meninas e dos meninos, ao fazerem pesquisas com as crianças. É desafiador, sobretudo, porque a preocupação das pesquisas que estudam os desenhos das crianças pequenas é que as crianças não se sintam cobradas a responder e não sejam impedidas de participar daquilo que estão fazendo. Nessas pesquisas, a preocupação é que a linguagem gráfica seja um dos possíveis caminhos que favoreçam a comunicação e a interação das crianças conosco, adultos(as).

Esse grande desafio da pesquisa, de assumir-me como professora-pesquisadora com as crianças, num processo de busca por compreender as representações de gênero presentes nos desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil, resultaram nas diferentes formas de: planejar espaços possíveis; organizar cantinhos, sem tempos e horários rígidos; permitir que as crianças encontrassem espaço e tempo para desenhar nos mais diversos momentos; observar os locais que as crianças inventavam para desenhar; escutar as conversas que viravam desenhos; olhar os desenhos que viravam conversas, os desenhos que se tornavam brincadeiras e experimentos; escolher materiais; observar desenhos realizados transitando pelos espaços...

Dessa forma, ao longo da pesquisa, foram mostradas inúmeras possibilidades de investigar o desenho das crianças pequenas como uma linguagem de corpo inteiro. Acompanhar esses momentos exigiu muito esforço para planejar e replanejar as situações em que as crianças produziram seus desenhos; exigiu, também, sensibilidade para escutá-las durante todo o processo da pesquisa, inclusive, quando comunicavam mensagens de gênero por meio dos desenhos-presentes (FARIA, 2016), trazidos pelas crianças de suas casas, ou por meio dos brinquedos e materiais também utilizados pelas crianças para “desenhar” nos espaços da instituição de Educação Infantil

Então, é preciso entender o que a criança traz consigo. Cada intervenção forçada produz uma defesa, cada solicitação errada produz uma resistência. É preciso se perguntar qual é o método mais tranquilo para ter indicações sobre as representações das crianças, sabendo que, se você pede algo às crianças, ou elas respondem para satisfazê-lo, ou, se respondem, não se pode ter certeza de que estejam realmente falando

do desenho, porque a linguagem é um outro método de comunicação²¹ (Trecho da entrevista com Staccioli, fevereiro de 2016, tradução minha).

Com base na entrevista realizada com o professor Staccioli, é possível afirmar que, em todo processo de pesquisa acadêmica, há, frequentemente, uma tentativa de se fazer “uma leitura do adulto de tipo cognitiva”, isto é, buscando “a capacidade de representação”. Nesta dissertação de mestrado, entretanto, buscamos, sob a ótica dos estudos sobre gênero, olhar, de maneira atenta, para os desenhos das crianças. Esse olhar é apenas um olhar entre muitos outros possíveis que se podem ter quanto aos complexos desenhos das crianças. Por isso, refinar a escuta e tentar ouvir a criança desenhista ao longo de seu processo criativo também foram grandes desafios desta pesquisa. Acerca dessa metodologia de pesquisa, Staccioli comenta que

Há esta pesquisa interessante em entender o que [a criança] está contando. Contar não é apenas dizer o que aconteceu; é, também, usar a narração (que tem uma sequencialidade dos eventos) para contar, metaforicamente, algo que não há no conto, mas que se entende existir no conto – a grande função das fábulas é narrar os animais que, na realidade, são o homem. A narração é um meio, uma ficção para dizer algo a mais. Então, interessa-nos, no desenho, para entender a narração que [a criança] está fazendo, compreender tanto o fato objetivo que ela pode representar na inevitabilidade que é a narração, quanto todas aquelas mensagens que não são visíveis, e, por trás das quais, há algo que é preciso conseguir entender. Essa é uma tarefa que requer uma escolha por parte de quem faz pesquisa e uma série de condições (como se intervém, como se acolhe, como se descobre etc²².) (Trecho da entrevista com Staccioli, fevereiro de 2016, tradução minha).

Nesse sentido, o processo de criação dos desenhos, protagonizados pelas crianças, também pôde ser entendido como um contexto complexo e fundamental para ver, sentir e ouvir o que as crianças queriam contar, mensagens ricas em significados. Os traços, as cores,

²¹ Transcrição da fala do professor Staccioli: “*Quindi bisogna capire cosa ha messo dentro il bambino. Ogni intervento forzato produce una difesa, ogni richiesta non corretta produce una resistenza. C'è da chiedersi qual è il metodo più tranquillo per avere delle indicazioni sulle rappresentazioni dei bambini sapendo che se tu chiedi delle cose ai bambini o rispondono per farti piacere o se rispondono non è detto che stiano realmente parlando del disegno perché il linguaggio è un altro metodo di comunicazione*”.

²² Transcrição da fala do professor Staccioli: “*C'è poi questa ricerca interessante nel capire cosa sta raccontando. Raccontare non è solamente dire cosa è successo è anche usare la narrazione (che ha una sequenzialità degli eventi) per raccontare metaforicamente qualcosa che non c'è nel racconto ma che si capisce c'è nel racconto – la grande funzione delle fiabe è di narrare gli animali che in realtà è l'uomo. È un mezzo, una finzione per dire qualcos'altro. Allora ci interessa nel disegno per capire la narrazione che sta facendo intesa sia nel fatto oggettivo che essa può rappresentare nell'inevitabilità che è la narrazione, ossia tutti quei messaggi che non sono visibili e che bisogna riuscire a capire cosa c'è dietro. Questo è un compito che richiede una scelta da parte di chi fa ricerca e una serie di condizioni (come si interviene, come si accoglie e come si scopre ecc.)*”.

as formas, os símbolos, as histórias imaginadas, registradas no papel e interpretadas a partir de suas experiências culturais e, também, de suas fantasias, foram tecendo esta pesquisa.

Foi possível verificar que o desenho, como apresentação de ideias e representações de mundos (objeto simbólico), como memória, como linguagem e como documento (GOBBI, 1997), é capaz de expressar as culturas das infâncias que se expressam pelos gestos e deixam marcas reveladoras dos mundos que as crianças apreendem, ora reproduzindo, ora singularizando, com inventividade e estética próprias.

Os desenhos de meninas e meninos também se revelaram como espaços de encontro (FERREIRA, 2004) e criação das crianças entre si e com os(as) adultos(as), oferecendo ocasiões para diálogos que nos permitiram identificar as ideias sobre as relações de gênero de meninas e meninos.

Na multiplicidade dos traços, assuntos e mensagens compartilhadas nos desenhos das crianças, buscaram-se as questões de gênero representadas nos símbolos e nas histórias narradas pelas crianças durante a pesquisa: as formas de organização da casa e da distribuição das tarefas domésticas, as escolhas das cores, o espaço do pai e da mãe na família, as marcas do masculino e do feminino, os brinquedos e as brincadeiras foram algumas das mensagens das crianças que as lentes de gênero conseguiram captar e que revelaram as formas de relação com os adultos e as adultas presentes nas culturas das infâncias, formas que marcam as permanências estereotipadas.

Também foi possível identificar brechas e rompimentos nesses estereótipos de gênero, quando as crianças mostraram relações e traços não marcados pela separação dos gêneros, reivindicando espaços, papéis e oportunidades que ultrapassam os padrões adultocêntricos, pautados na divisão binária “isto é para menino, e isto é para menina”. A menina que conta sobre a sua guitarra, e os meninos que desenham flores e rostos bem maquiados talvez estejam nos revelando que as brincadeiras e os interesses de meninas e meninos são construções culturais, possibilitadas ou não, nas interações que as crianças estabelecem entre si.

Pudemos ler, nos desenhos, as mensagens de gênero, nas cores rosa e azul, utilizadas dicotomicamente pelas meninas e pelos meninos. Essas mensagens evidenciaram situações em que as crianças reproduzem os estereótipos de gênero, revelando práticas que segregam

meninas e meninos em mundos apartados pelas práticas adultocêntricas, que exercem uma força de colonização nos comportamentos e traços das crianças pequenas, restringindo-lhes as oportunidades de ser menina e menino ao impor limitações para cada gênero.

No entanto, foi possível acompanhar momentos em que as crianças ultrapassaram as fronteiras de gênero ao inventar novas possibilidades “de ser menina e de ser menino”. Enquanto desenham, as crianças experimentam, investigam seus próprios traços, brincam, contam histórias, trazem informações sobre suas experiências, reivindicando relações múltiplas, não marcadas pela dicotomia das cores, pelas normas e pela colonização de seus corpos, traços e assuntos. Assim, revelam-nos que, quando estão fora dos padrões adultocêntricos, as crianças não se prendem à norma binária, mas apresentam diversidade de cores e experimentações. Nesse sentido, meninas e meninos não apenas incorporam os estereótipos de gênero, como também, nas interações entre si e com os(as) adultos(as), conseguem ressignificá-los, o que indica que as expectativas referentes ao gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças, mas são socialmente construídas por elas nas interações (CORSARO, 2009). Dessa forma, nem tudo é dominação, visto que as crianças encontram brechas para o inconformismo, para a criação.

Pudemos reconhecer, nos desenhos e nas falas das crianças que nos contaram sobre a casa e as interações das meninas e dos meninos com seus pais e mães, relações de gênero marcadas pela divisão das tarefas. Dessa forma, esses desenhos permitiram-nos pensar os progressos e problematizar os atrasos com relação à permanência de práticas (sociais, culturais e educativas) que, mais uma vez, dicotomizam experiências e oportunidades para homens e mulheres, naturalizando atitudes desiguais de poder e submissão, respectivamente.

Essas características fazem-nos pensar numa história marcada por progressos e atrasos, permanências e mudanças, e em como esse movimento histórico e cultural, que vai acontecendo nos espaços, nos materiais e nas oportunidades, reflete-se nas maneiras como as crianças, por meio das culturas infantis, constroem ideias de gênero.

Pelos desenhos analisados, observamos que as meninas e os meninos não estão alheias(os) a esse contexto histórico-social: enquanto brincam, desenham, conversam, etc., elas (eles) reproduzem, reivindicam, interpretam e reinventam, por meio de suas atividades, as

formas como enxergam e imaginam o mundo em que vivem, de modo que as relações sociais, que marcam suas experiências, participam da constituição de suas identidades.

Nos desenhos que analisamos, quanto às rupturas e às persistências das desigualdades de gênero com relação às marcas do feminino, identificamos que as crianças, sobretudo as meninas, apresentam, em seus desenhos, a maternidade como uma marca exclusiva do feminino/da mãe, ainda que as mães trabalhem fora (e possuam carros, bolsa etc. – símbolos expressos pelas crianças) e estejam inseridas num contexto sócio-histórico-cultural que já não seja somente o espaço da casa.

O trabalho doméstico também apareceu, quase com exclusividade, para o gênero feminino, mais uma vez, mesmo no caso das mães que trabalham fora. Tais dados, bem como os de outras pesquisas reforçam essa constatação, revelando, inclusive, o trabalho doméstico como marca do feminino desde a infância (ABRAMOWICZ, 1995) e apontando a gravidade dessa marca como permanência entre as mulheres/meninas em diversos contextos socioculturais.

Pela observação do contexto da Educação Infantil, no qual foram produzidos os desenhos, percebemos que tal ideia está baseada nas experiências culturais que meninas e meninos vivenciam socialmente e que são reforçadas nas brincadeiras estimuladas pelos(as) adultos(as), as quais, raramente, rompem com a dicotomia e com a hierarquia de valores e, raramente, propõem uma não separação entre cognitivo e afetivo baseada nos sexos. Existem, contudo, brincadeiras que, embora não sejam proporcionadas às crianças frequentemente, são capazes de promover experiências múltiplas para todas as crianças, envolvendo o corpo, o gesto, as palavras, os pensamentos e as emoções, sem demarcação de lugares para meninas e meninos.

Com exceção do desenho de Elena, com sua guitarra, os desenhos que mostram brinquedos e/ou brincadeiras revelaram que as crianças representaram formas dicotômicas de brincar.

Desenhos como o de Elena, com sua guitarra, apresentam-nos símbolos que quebram estereótipos de gênero, ainda que esses símbolos estejam relacionados ao imaginário, pois, de acordo com Sayão (2003), a brincadeira das crianças e o que elas fazem enquanto brincam,

revelam reivindicações de espaços e objetos para a sua atividade, refletindo a forma como enxergam o mundo em que vivem, o que lhes possibilita reinventar novas relações.

Problematizar as questões de gênero expressas nos desenhos das crianças pequenas na Educação Infantil pode nos mostrar como as crianças estão vivenciando e compreendendo tais relações e incorporando marcas em seus desenhos e em suas experiências de vida, marcas que permeiam suas subjetividades. Conhecer como as culturas infantis estão construindo, interpretando e/ou desconstruindo a dicotomização e a hierarquia de gênero permite-nos pensar relações não marcadas pela segregação das oportunidades para meninas e meninos, para que elas(es) cresçam entendendo que o lugar e as oportunidades não precisam ser marcados e reservados pela diferença de gênero.

Esta pesquisa nasceu de minha curiosidade como professora, mulher, pesquisadora dos desenhos de crianças pequenas e do desejo de aprofundar os estudos com elas. Buscou contribuir para as áreas de estudos da Sociologia da Infância, da Educação Infantil, do desenho e das relações de gênero, principalmente frente à crise conservadora que estamos vivendo nos dias de hoje. A difícil, e necessária inter-relação dessas áreas, juntamente com a presença intensa das crianças pequenas nestes últimos anos, foram o fio condutor que fizeram com que eu me constituísse professora-pesquisadora, capaz de descobrir, nos desenhos, uma maneira de me aproximar das infâncias das crianças para dialogar com elas e conhecer sobre suas ideias de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1995. v.1. 111p.
- _____, A.; MOLL J. . **Para além do fracasso escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. v. 1. 208p.
- ALVARENGA, Carolina Faria. VIANNA, Cláudia. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. **Laboreal**: volume VIII – nº 1 – 2012, pág. 11-27.
- ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. - 12ª Edição - Campinas - SP: Papirus, 2012.
- BARROS, Manuel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. **Proposições**, Campinas, vol. 14, n. 3 (42), PP. 41-52, set. a dez. 2003.
- BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. São Paulo: Vozes, 1985.
- BELOTTI, Elena Gianini. **Dalla parte delle bambine**. Feltrineli, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, Distrito Federal: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacaoinfantil&Itemid=859>. Acesso em: 20 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios de atendimento para uma creche que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2009.
- BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – 2014 – 2024**.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos 10 anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007, pág. 537-572.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura** – volume II: O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2ª edição, 2009.

CAPPELLETTI, Anna. **Nido d'infanzia 2: disegno e narrazione**. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: **Infâncias em perspectivas: pesquisas, políticas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto. Feminilidades, masculinidades, mulheres e homens. In. **No coração da sala de aula, gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo, Xamã, 1999, pág. 226-230.

CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-posições**, Campinas, vol. 14, n. 3 (42), PP. 25-39, set. a dez. 2003.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Editora Artmed, 2011.

_____, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, **Campinas**, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago., 2005.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

_____, Edith. **Formas de pensar o desenho – grafismo infantil**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

_____. Edith. (org.). **Disegno, desenho, desígnio**. São Paulo: Senac, 2007.

_____, Edith. Papel em branco. In: GOBBI; PINAZZA (orgs.). **A Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 127-135.

DUBY, George; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente, o século XIX**. Roma: Afrontamento, 1991.

_____, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente, o século XX**. Roma: Afrontamento, 1991.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. São Paulo: Artmed, 1999.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

FARIA, Ana Carolina B. de Almeida. **“Loira você fica muito mais bonita”: Relações entre crianças de uma EMEI da Cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2016.

FARIA, Ana Lucia Goulart; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. São Paulo, Autores Associados: 2011.

_____, Ana Lúcia G. e MELLO, Suely A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Ana Lucia; DERMATINI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas-SP: Autores associados, 3ª edição, 2009.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-posições**, Campinas, vol. 14, n. 3 (42), PP. 119-130, 2003.

_____. Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade**, UFRGS, vol. 25, n. 1, p. 115-131, 2000.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, vol. 14, n. 3 (42), PP. 89-101, 2003.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, jan/fev/mar/abr/1999.

_____. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem e mulher com mulher – relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

_____. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. É hora de discutir o que queremos para nossas crianças. **Pátio educação infantil**, Porto Alegre – RS, nº 32, p. 16-19, julho/setembro 2012.

GARCIA, Osmar Arruda. **Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual, um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2015.

GHIRALDELLI, Jr. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo, Cortez 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

_____. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças pequenas no acervo Mario de Andrade**, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

_____. Fotografias com crianças pequenas. **Educação Infantil** Ano IX, nº 28 Julho e Setembro 2011.

_____. LEITE, Maria I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel (org.). **Ata e desata. Partilhando uma experiência de formação continuada**. Rio de Janeiro: Ravil, 2002, p. 93-148.

_____. Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos na Educação Infantil brasileira. **Studio sulla formazione**, Firenze University Press. Vol. I – 2014, pag. 151-164.

_____. PINAZZA, Mônica A. (orgs.) **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.

HADDAD, Lenira. A creche em busca de identidade. In: **6ª Conferência Brasileira de Educação**, 1991, São Paulo. Anais, 1991.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/2002: pp. 129-156.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo: 2007.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo: 2005.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX. In: DUBY, George; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente, o século XX**. Roma: Afrontamento, 1991, pág. 505-543.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto, PT: Porto Editora, 2000.

_____, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes 1997.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, Menga. **Professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XXII, no. 74, Abril, 2001.

LÜDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In: ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. -12ª Edição - Campinas -SP: Papirus, 2012.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____, Menga; BARRETO-DA-CRUZ, G., BOING, L.A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

LUQUET, Georges H. **O desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.

MARTINS, Miriam C. **Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar pensante**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

_____. Miriam C. Um galo com quatro patas! In. DERDYK, Edith (org.) **Disegno, desenho, desígnio**. São Paulo: Senac, 2007, p. 263-279.

MEDA, Juri. *Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili*. In: **History of Education & Children's Literature II**, 1. Edizioni Università di Macerata, Italy. (2007), pp. 349-372.

MEIRELLES, Renata (orgs). **Território do Brincar – diálogo com as escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MORTARI, Luigina. **Cultura della ricerca e pedagogia**. Roma: Carocci editore, 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana

Lúcia; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. São Paulo, Autores Associados: 2011. P. 37-54.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PEREIRA, Rita M. Ribes e MACEDO, Nelia M. **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

PEREIRA, Rita M. Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para pesquisas com crianças. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr., Rio de Janeiro: 2015.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 (4ª edição).

PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RICHTER, Sandra. Artesanato das linguagens na infância. In. HILLESHEIM, Betina; GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir F. (orgs.). **Pesquisa, políticas e formação de professores: distintos olhares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 128-158.

ROSEMBERG, Fulvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu** (UNICAMP), n.16, p. 151-198, 2002.

_____, Fulvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa** da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.107, p. 07-40, 1999.

_____, Fulvia. Ano 2000: educação da pequena infância. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 3, n.3, p. 32-35, 1989.

_____, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, ano 9, 2º semestre/2001, pág. 515-540.

SARMENTO, Manuel Jacinto. (2002). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. <http://www.cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em 09 jan. 2014.

_____, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Projeto POCTI/CED/49186/2002.

_____, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Porto: Asa Editores, 2004.

_____, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). Estudos da infância, educação e práticas sociais. **Petrópolis**, RJ: Ed. vozes, 2009.

SANTOS, Lucíola de C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRE, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas – SP, 2012, p. 11-25.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico na educação física infantil. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 5, p. 1-14, nov. 2006.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.2, 1989, p. 71-99.

_____, Joan Wallach. Prefácio: A gender and politics of history. **Cadernos Pagu** (3), 1994, p. 11-27.

_____, Joan Wallach. A mulher trabalhadora. In. DUBY, George; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente, o século XIX**. Roma: Afrontamento, 1991, pág. 443-475.

_____, Joan Wallach. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 13 (1): 216, janeiro-abril/2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adriana; FINCO, Daniela. Cinema, transgressão e gênero: as infâncias de Baktay e Wadjda. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 933-959, abr. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36262>>. Acesso em: 16 abr. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/%x>.

SILVA, Marta Regina Paulo. “Meninas não desenham carros... mas tem meninas que desenham”: culturas infantis, relações de gênero e histórias em quadrinhos. **Perspectiva**, v.

33, n. 3, p. 983-1010, abr. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36272/pdfa>. Acesso em 23 abr. 2016.

SILVA, S. M. C. **A constituição social do desenho da criança**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

SOARES, Natália Fernandes, SARMENTO, Manuel Jacinto e TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005, p. 49-64.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI; PINAZZA (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 95-126.

THERBORN, Goran. **Sexo e poder: a família no mundo 1900-2000**. Tradução de Elisabete Doria Bilac. – São Paulo: Editora Contexto, 2006.

VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **A infância (in) visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

VIANNA, Cláudia. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (orgs.). **Trabalhadoras: Análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013, pág. 159-180.

_____, Cláudia. UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____, Cláudia e FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, v.33, p. 265-283, 2009.

_____, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/agosto 2012.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) da instituição de Educação Infantil participante da pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS
CAMPUS GUARULHOS**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos, por meio desta, solicitar autorização para realizar a pesquisa de Mestrado intitulada “Os desenhos de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre as experiências de gênero na infância”. Essa pesquisa se desenvolverá no período de maio a dezembro de 2015, com coleta de desenhos das crianças da Escola Municipal de Educação Infantil “XXXXXXXXXXXXXXXXX”. Será desenvolvida por *Daniele Duarte Pimenta*, aluna regular do curso de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP e orientada pela Professora Dr^a Daniela Finco. Ressaltamos que será assegurado às(aos) participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Esclarecemos, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão. Também nos comprometemos a dar um retorno da pesquisa para a equipe da escola, logo após a sua finalização. Este termo encontra-se disponibilizado em 2 vias originais. O Comitê de Ética (CEP/UNIFESP) pode ser procurado em caso de dúvida quanto à ética do estudo no seguinte endereço: Rua Botucatu, 572, 1º andar conjunto 14. Vila Clementino, CEP: 04.023-061- UF: SP Município: São Paulo. Telefone: (11) 5539-7162 Fax: (11) 5539-1062. Email: cepunifesp@unifesp.br.

E-mails para contato da professora orientadora e da pesquisadora:

dfinco@unifesp.br, daniele.ccpa@hotmail.com

Telefones para contato: 12 98282-8011 e 11 965435774

Resumo: Esta pesquisa de mestrado, realizada com crianças pequenas, de 04 e 05 anos de idade, em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Paulo, tem o objetivo de investigar os desenhos de meninas e meninos para compreender as representações de gênero que se encontram em tais desenhos. Traz os desafios de ser professora-pesquisadora de crianças pequenas e de investigar o desenho infantil como possibilidade de comunicação, interação e expressão, buscando identificar as questões que os

desenhos têm-nos revelado sobre as marcas de gênero trazidas pelas crianças, marcas relacionadas à construção das identidades femininas e masculinas. Busca a presença do gênero expressa nos símbolos culturais que se encontram nos desenhos, nos traços, nas cores, nos assuntos e nos temas representados pelas crianças em suas criações. Tem como referencial teórico os estudos sobre o desenho infantil, as contribuições do campo da Sociologia da Infância e os estudos de gênero na infância. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa, ao buscarem a perspectiva das crianças, aliam desenho e oralidade, considerando as experiências narradas e interpretadas pelas meninas e pelos meninos em seus desenhos. Os resultados mostram que meninas e meninos são capazes de “falar” sobre as relações de gênero e tantos outros assuntos que estão presentes no cotidiano do qual participam; mostram, também, que seus desenhos trazem marcas de permanência dos estereótipos de gênero, assim como as rupturas com as desigualdades de gênero. Os desenhos das meninas e dos meninos e as suas falas revelam-nos os significados que as crianças estão construindo a respeito do que é ser homem e ser mulher, quais os lugares e situações que lhes são reservados, ou que estão sendo criados nas relações de gênero que vivenciam no dia a dia, pois, quando estão fora dos padrões adultocêntricos, não se prendem à norma binária, revelando que nem tudo é dominação. Os desenhos das crianças são trazidos como representações sociais, frutos das experiências sociais e culturais delas, permitindo-nos compreender um pouco mais sobre suas culturas e infâncias.

Gostaríamos muito de convidá-la para participar deste nosso trabalho.
Agradecemos, desde já, por sua colaboração.

Guarulhos, 23 de abril de 2015.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Escola Municipal de Educação Infantil Prof.^a XXXXXXXXXXXXXXXX
São Paulo

Daniele Duarte Pimenta
Mestranda da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos)

Dra. Daniela Finco
Professora Orientadora
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos)

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) das famílias das crianças participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS GUARULHOS
 Programa de Pós-Graduação em Educação



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caros pais ou responsáveis legais pela criança estudante da Escola Municipal de Educação Infantil – “XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX”,

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre as experiências de gênero na infância”, que tem por objetivo investigar os desenhos de meninas e meninos, buscando identificar o que nos contam, durante o processo criativo, sobre suas experiências de gênero.

Os participantes da pesquisa desenvolverão atividades de produção de desenhos, nas quais, serão considerados os desenhos apresentados pelas crianças e o que elas contam durante o processo de criação deles.

As atividades ocorrerão semanalmente, na própria unidade escolar, nas segundas e quartas-feiras, durante o período de aulas, com início previsto para maio/2015 e término em junho/2015, não alterando o horário de sua permanência na instituição.

Todas as atividades serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise dos desenhos dos participantes, e os dados serão utilizados apenas para os fins desta pesquisa.

É importante destacar que todos os participantes terão sempre sua identidade assegurada, não sendo divulgados seus nomes verdadeiros em nenhuma produção oral ou escrita, podendo desistir da participação da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de despesas ou compensação financeira.

Com relação aos riscos para o desenvolvimento da pesquisa, são mínimos: relacionam-se a eventuais constrangimentos que possam surgir nos momentos das conversas sobre o que as crianças estão desenhando, decorrentes do fato de as meninas e os meninos não se sentirem suficientemente confortáveis ao serem observados ou para relatarem sobre suas experiências durante o processo de criação dos seus desenhos, ainda que todas as questões éticas sejam resguardadas, no que se refere ao sigilo das informações ou das identificações de todos os participantes do estudo. Nesse caso, os participantes da pesquisa não estão obrigados a responder o que lhes constrange. Não há benefício direto para o participante, pois se trata de estudo experimental. Somente no final do estudo, poderemos concluir a presença de algum benefício científico.

A pesquisadora responsável é mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Paulo, sob orientação da Professora Dra. Daniela Finco.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer eventual dúvida que os pais ou responsáveis do participante possam ter durante ou posteriormente à pesquisa por meio do telefone (11)965435774 ou pelo e-mail danielle.ccpa@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – e-mail: cepunifesp@unifesp.br.

Este documento será elaborado e assinado em duas vias originais.

CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA REFERIDA PESQUISA

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre as experiências de gênero na infância”. Eu discuti com a pesquisadora Daniele Duarte Pimenta sobre a minha decisão de autorizar meu (minha) filho(a) a participar desse estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, além da garantia de que a participação de meu (minha) filho(a) nesta pesquisa não gerará despesas ou lucros financeiros.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes do estudo ou durante ele, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

São Paulo, ____ de _____ de ____.

Nome do responsável pelo participante da pesquisa:

Assinatura:

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido do responsável legal pela criança participante neste estudo.

São Paulo, ____ de _____ de ____.

Nome do Pesquisador:

Assinatura:

APÊNDICE

Apêndice – A: Termo de assentimento informado da criança

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

Este papel, com um nome que talvez você não conheça – “Termo de Assentimento Informado da Criança” – é um papel que explica o que vamos fazer durante a pesquisa e quais são seus direitos como participante.

Depois de você conhecer o que está escrito nele (vou ler para você), você poderá levá-lo para casa para mostrar aos seus pais ou a um amigo antes de você “assiná-lo e/ou assinalá-lo” e dizer que você quer participar e me ajudar contando sobre os seus desenhos.

Mas não fique preocupado(a), pois você também pode mudar de ideia a qualquer momento e desistir de participar deste trabalho, combinado?

O que será feito?

- Quando você estiver desenhando, eu vou conversar com você para eu entender o que você desenha. Você não estará sozinho, sempre comigo e mais de dois colegas da sua turma.
- Nós ficaremos na sala de aula ou no ateliê de artes da escola.
- Enquanto estivermos conversando, eu poderei gravar a nossa conversa para, depois, poder ouvir novamente o que falamos.
- Você poderá dizer que não quer participar da conversa, ou que não quer entregar o seu desenho ao final do nosso encontro.
- Todos os desenhos que você me entregar e o que me contar sobre eles ficarão guardados comigo de forma bem segura.
- As suas falas e os seus desenhos serão utilizados no meu estudo. Mas eu não vou usar o seu nome verdadeiro. Nas pesquisas, a gente costuma usar um nome diferente para ninguém nos reconhecer.
- Eu não vou falar com ninguém que você conheça sobre o que me contou sobre os desenhos que você me der para eu usar na pesquisa.
- Ah! Mais uma coisa: nos momentos em que você estiver desenhando e conversando comigo, não existirão respostas certas ou erradas, e eu não vou corrigir seus trabalhos; ao contrário, quero aprender com o que você me mostrar em seus desenhos e me contar durante os momentos em que estivermos juntos.

Depois de ter entendido o que será feito nesta pesquisa eu,(seu nome completo), aceito participar/não aceito participar.



ACEITO PARTICIPAR ()

NÃO ACEITO PARTICIPAR ()

.....
(Daniele Duarte Pimenta – pesquisadora).

São Paulo, ... de de 2015.